

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
***CAMPI* CHAPECÓ E ERECHIM**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

DILMAR PAULO PFEIFER

DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NA POLÍTICA
CURRICULAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

CHAPECÓ

2023

DILMAR PAULO PFEIFER

**DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NA POLÍTICA
CURRICULAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Willian Simões

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pfeifer, Dilmar Paulo
Des-re-territorialização da Geografia na política
curricular da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina
/ Dilmar Paulo Pfeifer. -- 2023.
195 f.:il.

Orientador: Dr. Willian Simões

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Chapecó,SC; Erechim,RS, 2023.

1. Novo Ensino Médio. 2. Currículo. 3. Geografia
Escolar. 4. Reforma Empresarial da Educação. I. Simões,
Willian, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

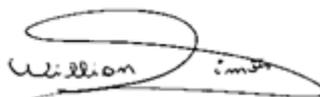
DILMAR PAULO PFEIFER

**DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NA POLÍTICA
CURRICULAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 23/02/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Willian Simões – UFFS
Orientador

Prof.^a Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS
Avaliadora

Prof.^o Dr. Juares da Silva Thiesen – UFSC
Avaliador

Prof.^a Dra. Paula Vanessa de Faria Lindo - UFFS
Suplente

Prof.^a Dra Ana Carolina de Oliveira Marques – UFPB
Suplente

Esta dissertação é dedicada a minha família, meus professores de trajetória acadêmica e Educação Básica e a todos os alunos e docentes que fazem e/ou farão parte do Ensino Médio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me iluminar neste caminho concebendo controle, persistência e sabedoria.

A minha esposa Deise, meu porto seguro assumindo todos os compromissos da casa, com nossos filhos, sempre trabalhando e resolvendo situações para me ajudar. Agradeço a paciência e o carinho nesta caminhada, o esforço para ver seu marido feliz profissionalmente agindo com responsabilidade e compreensão.

Aos meus filhos Gabriel e Anthony, pela paciência nos momentos em que não pude ficar com eles, brincar, estar presente, ajudar nas tarefas da escola, jogar futebol ou nos momentos dos conselhos de pai no cotidiano da escola, da família e da comunidade. Agradeço também pela inspiração e conforto nos momentos difíceis.

Aos meus pais e meus irmãos, que sempre me apoiaram e incentivaram a seguir estudando.

Ao meu orientador, Professor Dr. Willian Simões, pela parceria em todos os momentos de construção do texto, nos eventos que participei, pelos conhecimentos e ideias sugeridos na mediação da dissertação.

A todos meus amigos, que de alguma forma me apoiaram neste percurso.

Aos meus colegas de turma e do Programa de Pós-Graduação UFFS, sempre parceiros na elaboração das atividades das disciplinas, em especial a minha amiga Eliane, presente principalmente nas situações mais difíceis, ajudando com sugestões e informações.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, pela oportunidade de estudar em uma instituição de qualidade e proporcionar novas perspectivas de ensino.

Aos professores das disciplinas que cursei (Adriana Maria Andreis, Igor de França Catalão, Ederson Nascimento, Oto João Petry, Camila Caracelli Scherma, Fernando Rosseto Gallego Campos, Helena Copetti Callai, Juçara Spinelli) dos programas do PPGGEO e do PPGE, pelos conhecimentos concebidos e a visão de uma educação voltada para a formação humana integral.

Ao grupo de pesquisa GPETE e também ao grupo de estudos coordenado pelo meu professor orientador, pelos momentos de debate, conversas, ideias, conhecimentos e amizades construídas.

Aos professores e direção das escolas que trabalho - EEB Professor Sívio Romero (Bom Jesus do Oeste) e Vendelino Junges (Pinhalzinho) - sempre dispostos a

ajudar na movimentação de horário, disposição de sala e internet para que pudesse fazer as aulas e descrever a dissertação.

Aos meus alunos destes dez anos de trabalho docente, me cativando nos momentos bons e ruins para continuar estudando e melhorar o meu trabalho em sala de aula.

A minha banca, que são pessoas que me inspiram: professora Dra. Adriana Maria Andreis, Professor Dr. Juarez da Silva Thiesen, Professora Dra. Paula Vanessa de Faria Lindo e Professora Dra Ana Carolina de Oliveira Marques por ler atentamente esta pesquisa e contribuir para melhorá-la.

“O território como um todo se torna um dado dessa harmonia forçada entre lugares e agentes neles instalados em função de uma inteligência maior, situada nos centros motores da informação” (SANTOS, 2017).

RESUMO

A presente pesquisa é resultado de um estudo que analisa a Geografia, enquanto disciplina escolar, no Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (2021), no contexto de implantação da reforma do ensino médio no país. Possui como objetivo geral, compreender como o processo de implantação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina vem alterando a Geografia enquanto disciplina escolar, na política curricular oficial. Procuramos problematizar algumas questões, entre elas buscamos responder: Qual é o território da Geografia na política curricular do Currículo Base do Ensino Médio do Território de Santa Catarina? Sustenta-se nesta investigação uma pesquisa teórica, resultado de estudo documental a partir de subsídios da Análise Textual Discursiva – ATD. Buscamos evidenciar em um primeiro momento fatores, atores e discursos que marcaram o contexto de produção do texto e de implantação da política educacional que vem sendo chamado de Novo Ensino Médio (NEM). Após, continuamos com o percurso de análise da adesão do estado, focando na política curricular do ensino médio catarinense e interferências no território curricular da Geografia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas neste processo. Com a prospecção elaborada entre o primeiro e segundo capítulo, argumentaremos no terceiro capítulo que está em curso um processo que denominamos de des-re-territorialização da Geografia, enquanto disciplina escolar, na política curricular voltada ao Ensino Médio no estado, resultado de, ao menos, três deslocamentos, sendo: i) da sua conquista, enquanto disciplina do currículo à sua flexibilização; ii) de uma abordagem disciplinar da Geografia à proposição de currículo interdisciplinar e; iii) da passagem dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural à submissão da Geografia à pedagogia das competências. Nossa compreensão é que tais deslocamentos apontam aberturas para uma perspectiva educacional utilitarista/pragmatista e, para um relativismo no âmbito do trabalho com temas, conhecimentos, conceitos/categorias geográficas, em que ao mesmo tempo pode abrir caminhos para um diálogo com outros componentes curriculares da área potencializando uma formação interdisciplinar, assim como pode abrir caminhos para uma fragilização do potencial pedagógico da Geografia.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Currículo. Geografia Escolar. Reforma Empresarial da Educação.

ABSTRACT

This research is the result of a study that analyzes Geography, as a school subject, in the Base Curriculum of the Território Catarinense do Ensino Médio (2021), in the context of implementing the reform of secondary education in the country. Its general objective is to understand how the implementation process of the New High School in Santa Catarina has been changing Geography in the curricular territory. We tried to problematize some questions, among which we tried to answer: What is the territory of Geography in the curriculum policy of the Base Curriculum of High School in the Territory of Santa Catarina? This investigation is based on a theoretical research, the result of a documental study based on Discursive Textual Analysis – ATD. We seek to highlight, at first, factors, actors and discourses that marked the context of text production and implementation of the educational policy that has been called New Middle School (NEM). Afterwards, we continue with the path of analysis of the state's adherence, focusing on the curricular policy of high school in Santa Catarina and interferences in the curricular territory of Geography in the area of Applied Human and Social Sciences in this process. With the prospecting elaborated between the first and second chapters, we will argue in the third chapter that a process that we call de-re-territorialization of Geography is underway, as a school subject, in the curriculum policy aimed at High School in the state, a result of, by at least three shifts, namely: i) from its conquest, as a curriculum subject, to its flexibility; ii) from a disciplinary approach to Geography to the proposition of an interdisciplinary curriculum and; iii) the transition from the fundamentals of the historical-cultural perspective to the submission of Geography to the pedagogy of competences. Our understanding is that such displacements point to openings for a utilitarian/pragmatist educational perspective and, for a relativism in the scope of work with geographic themes, knowledge, concepts/categories, in which at the same time, it can open paths for a dialogue with other curricular components in the area, enhancing an interdisciplinary training, as well as weakening the pedagogical potential of Geography.

Keywords: New High School. Resume. School Geography. Education Business Reform.

RESUMEN

Esta investigación es resultado de un estudio que analiza la Geografía, como asignatura escolar, en el Currículo Base del Território Catarinense do Ensino Médio (2021), en el contexto de la implementación de la reforma de la enseñanza media en el país. Tiene como objetivo general comprender cómo el proceso de implantación de la Nueva Enseñanza Media de Santa Catarina viene cambiando la Geografía en el territorio curricular. Intentamos problematizar algunas preguntas, entre las cuales tratamos de responder: ¿Cuál es territorio de la geografía en la política curricular del Currículo Base do Ensino Médio do Território de Santa Catarina? Esta investigación se basa en una investigación teórica, resultado de un estudio documental basado en el Análisis Textual Discursivo - ATD. Buscamos destacar, en un primer momento, factores, actores y discursos que marcaron el contexto de producción de textos e implementación de la política educativa que se ha denominado Nueva Enseñanza Media (NEM). Posteriormente, continuamos con el camino de análisis de la adhesión del estado, centrándose en la política curricular de la escuela secundaria de Santa Catarina y las interferencias en el territorio curricular de Geografía en el área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas en este proceso. Con la prospección elaborada entre los capítulos primero y segundo, se argumenta en el tercer capítulo que está en marcha un proceso que denominamos de desterritorialización de la Geografía, como asignatura escolar, en la política curricular dirigida a la Enseñanza Media en el estado, resultado de, al menos, tres desplazamientos, a saber: i) de su conquista, como asignatura del currículo, a su flexibilización; ii) de un abordaje disciplinar de la Geografía a la propuesta de un currículo interdisciplinario y; iii) el tránsito de los fundamentos de la perspectiva histórico-cultural al sometimiento de la Geografía a la pedagogía de las competencias. Entendemos que tales desplazamientos apuntan a aperturas para una perspectiva educativa utilitarista/pragmatista y, para un relativismo en el ámbito del trabajo con temas, saberes, conceptos/categorías geográficos, en que a la vez, puede abrir caminos para el diálogo con otros componentes curriculares del área, potenciando una formación interdisciplinaria, así como debilitar el potencial pedagógico de la Geografía.

Palabras clave: Nueva Enseñanza Media. Currículo. Geografía escolar. Reforma empresarial de la educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência para a Análise Textual Discursiva (ATD)	28
Figura 2 - Mapeamento das Unidades de Análise: Política Curricular do Ensino Médio em Santa Catarina (1998 a 2021).....	31
Figura 3 - Municípios com escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Santa Catarina .	61
Figura 4 - Organização curricular do Novo Ensino Médio no Território Catarinense ...	67
Figura 5 - Conceitos científicos da Geografia	103
Figura 6 – Síntese das categorias da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (A)	118
Figura 7 - Síntese das categorias da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (B)	118
Figura 8 - Síntese das categorias da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (C)	119
Figura 9 - Categorias e Princípios da Geografia nos CCEs das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (A)	131
Figura 10 - Categorias e Princípios da Geografia nos CCEs das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (B)	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alterações na LDB	48
Quadro 2 - Competências socioespaciais das Diretrizes para a Geografia	104
Quadro 3 - Elementos para compreender as disputas da Geografia na política curricular do Ensino Médio em Santa Catarina (1998 a 2014)	111
Quadro 4 – Divisão de carga horária conforme o componente curricular da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas Trilhas “Observatório da Saúde Pública” e “Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social”	123
Quadro 5 – Divisão da carga horária em trilhas selecionadas, conforme o componente curricular da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas trilhas “Saúde, juventude e cuidados de si e dos outros” e “Foto (Cidade) Graficas em Movimento”	124
Quadro 6 – Trilhas integradas que compõem o portfólio de trilhas de aprofundamento	125
Quadro 7 – Número de aulas das trilhas de aprofundamento conforme matriz de referência	125
Quadro 8 – Número de aulas dos componentes curriculares eletivos conforme matriz de referência	128
Quadro 9 - Divisão da carga horária da Trilha integrada - Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição da carga horária da formação geral básica e a parte flexível conforme a matriz de referência	68
Tabela 2 - Composição da carga horária da Formação Geral Básica e a Parte Flexível, Matriz A.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de Caráter Temporário
ADR	Agência de Desenvolvimento Regional
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
ATD	Análise Textual Discursiva
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio
CBTCEM	Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio
CCE	Componente Curricular Eletivo
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COFIEX	Comissão de Financiamentos Externos
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral

FFCL/USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FGB	Formação Geral Básica
FIESC	Federação de Indústrias do Estado de Santa Catarina
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
GIFE	Grupo de Instituições, Fundações e Empresas
GPECT	Grupo de Pesquisa Estado, Capital Trabalho
GPETE	Grupo de Pesquisa Espaço Tempo e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PAPFC	Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PFC	Proposta de Flexibilização
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PL	Projeto de Lei
PLI	Plano de Implementação
PNE	Plano Nacional da Educação
ProBNCC	Programa de Apoio a Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROESDE	Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional
PV	Projeto de Vida
SED	Secretaria da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação
TPE	Todos Pela Educação
UE	Unidade Escolar
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE	36
1.1 A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SUA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO, ATORES, TENSÕES E PROPOSIÇÕES.....	37
1.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E REORDENAMENTO CURRICULAR EM SANTA CATARINA	54
CAPÍTULO II - GEOGRAFIA E CURRÍCULO NO CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA	73
2.1 A GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TERRITÓRIO EM DISPUTA.....	75
2.1.1 A Noção de Currículo enquanto Território em Disputa	75
2.1.2 Des-re-territorializações da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil	82
2.2 A GEOGRAFIA NO TERRITÓRIO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE 1998 A 2021	92
2.2.1 A Geografia na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998-2014).....	92
2.2.2 A Geografia no Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (2021): sobre a formação geral básica.....	114
2.2.3 Os fundamentos estruturantes das Trilhas de Aprofundamento para a Geografia	122
2.2.4 Os Fundamentos estruturantes dos Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) da Área das Ciências Humanas	128
CAPÍTULO III - MOVIMENTO DE DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM	

SANTA CATARINA	139
3.1 PRIMEIRO DESLOCAMENTO: DAS DISPUTAS E CONQUISTAS DA GEOGRAFIA NO TERRITÓRIO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO A SUA FLEXIBILIZAÇÃO	142
3.2 SEGUNDO DESLOCAMENTO: DA ABORDAGEM DISCIPLINAR À PROPOSIÇÃO DE CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR	154
3.3 TERCEIRO DESLOCAMENTO: DOS FUNDAMENTOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL À SUBMISSÃO DA GEOGRAFIA À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICE A - Categorias e Princípios da Geografia nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	194

INTRODUÇÃO

Feita matéria escolar, a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o motor contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço (BARBOSA, 2016, p. 2).

A relevância da Geografia, seus princípios, conceitos e temas na constituição de sujeitos crítico-reflexivos e com valores humanos, expressa a importância de fortalecer seus aportes teórico-metodológicos no currículo escolar da educação básica. Pressupondo a necessidade de desenvolver e constituir os conhecimentos geográficos na educação básica dos sujeitos, este trabalho tem o propósito de pesquisar a Geografia, enquanto disciplina escolar, na política curricular da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

Nesse construto, trata-se de uma pesquisa elaborada com a humildade e responsabilidade de quem está se construindo como ser humano, professor e pesquisador e, defende conhecimentos que a Geografia proporciona e seu potencial para o desenvolvimento do gênero humano¹. Assim, é uma dissertação que foi sendo tecida por quem acredita na educação e seu poder de transformação da sociedade, para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Neto de professor² e filho de agricultores (agricultura familiar), tenho como grande referência e estímulo as lições de minha trajetória - onde sempre estudei em escola pública -, com razões para acreditar no potencial desse ensino na formação dos jovens brasileiros. Sem muitas opções e ancoragens para prosseguir estudos, em parte de meu caminho estive a frente com minha família exercendo o trabalho na agricultura e, com dignidade, valorizo profundamente a agricultura familiar, sabendo da dedicação diária para supostos resultados, conhecimento para exercer o ofício e a importância deste setor para a mesa do brasileiro.

No entanto, sempre tive o desejo de prosseguir os estudos para proporcionar caminhos diferentes, um caminho a descobrir na superação da minha ignorância e dificuldades

¹ Convém salientar que a escolha pelo uso da primeira pessoa do singular e do plural (eu/nós) surge para dar conta de dizeres a respeito da observação participante. Isto é, minha voz, enquanto pesquisador, também irá aparecer para enaltecer as experiências vivenciadas antes e durante este trabalho.

² Menciono meu avô, Ermindo Pfeifer (em memória), pela referência e exemplo que foi pra minha família e a comunidade onde resido. Foi o professor que fundou a escola desta comunidade (1960), e lecionou por 33 anos na mesma, uma história com o anseio de ser contada. Em 2017, por pressões capitalistas e conjunturais, com grande pesar essa escola foi fechada, permanecendo as lembranças da infância e adolescência nesse ambiente que estudei da pré-escola até a 8ª série do ensino fundamental.

conjunturais, acreditando na educação como base primordial para superação das dificuldades existentes.

Com a descentralização do ensino em Santa Catarina, tive a oportunidade de ingressar no curso de Licenciatura em Geografia e, posteriormente, de Licenciatura em História³, em seguida me especializando em Geografia. Hoje, como professor efetivo do Estado de Santa Catarina nestas disciplinas, tenho a certeza da força da educação, me construindo neste percurso ano após ano como docente e ser humano, tentando atribuir significados às experiências e conhecimentos adquiridos no ensino em sala de aula, sempre valorizando o respeito à fantástica diversidade que a escola deslumbra. Em meu ponto de vista, *a melhor forma de conquistar a liberdade é fugindo da ignorância*: liberdade de pensamento, de escolhas acertadas ou não, mas com base em conhecimento; respeitando as ideologias, mas ao mesmo tempo criticando-as e sabendo que a sociedade se idealiza por elas em um movimento contínuo, complexo e contraditório.

Nesse cenário, o mestrado parecia um sonho distante, pois, infelizmente, sempre questioneei a minha capacidade. Mas neste movimento percebi que podia avançar mais um pouco, subir mais um degrau para suprir necessidades profissionais e seguir me construindo nesta caminhada. Compreendo que a Geografia, ou melhor ainda, o Espaço Geográfico, está se (re)fazendo a todo o momento, movida por nossas escolhas e ações. Enquanto sistemas de objetos e ações (SANTOS, 2017), tal movimento nos atinge e nos movimenta, formando intencionalidades e novas ações, que podem estar contribuindo a um projeto alheio.

Esse pode ser o domínio ou esquema que me conduziu até aqui e que altera o percurso de vida das pessoas todos os dias, “frequentemente, o ator é apenas o veículo da ação e não o verdadeiro motor” (SANTOS, 2017, p. 80), desta forma “[...] há uma geografia das coisas das vidas cotidianas” (SANTOS, 2017, p. 80). Prezamos, nesse sentido, pela força da Geografia nos currículos escolares. Entendendo sua relevância pedagógica, compreendemos que “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos, participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais” (CAVALCANTI, 1998, p. 11). Dessa forma, a Geografia “é, portanto, uma matéria curricular que procura contribuir na produção de ferramentas intelectuais para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos do mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais” (CALLAI, 2013, p. 91).

³ As duas Licenciaturas foram cursadas na Universidade Pitágoras Unopar (PR), Pólo Maravilha (SC).

A partir desse entendimento, esta pesquisa ocorreu no contexto de aprovação e implantação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a)⁴, que ratificou a política educacional de sustentação para o que vem sendo chamado de Novo Ensino Médio, e suas repercussões no Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em particular nesta proposição de investigação, no âmbito da disciplina de Geografia. As mudanças em lei incorporadas no currículo oficial catarinense nos levam a perguntar: qual é o território da Geografia na política curricular do Currículo Base do Ensino Médio do Território de Santa Catarina? O que este território nos indica sobre o trabalho com os conhecimentos geográficos nesse nível de ensino? Com base no Currículo do Território Catarinense, que pressupostos pedagógicos dão sustentação ao trabalho com os conhecimentos da Área de Ciências Humanas, em particular do componente de Geografia, cujo objetivo de estudo-ensino é o espaço geográfico, que pressupõe, por exemplo, as relações espaço-tempo, sociedade-natureza e poder? Temos clareza de que cada uma destas questões nos leva a estudos muito mais aprofundados, mas elas foram instigadoras iniciais para o desencadear deste percurso de investigação.

Os estudos realizados permitiram evidenciar dispositivos legais que alteram a carga horária e a relação entre os componentes curriculares, principalmente das Ciências Humanas. Entre as mudanças dessa nova versão de ensino médio, propõe-se ampliação da carga-horária anual de efetivo trabalho escolar de 2.400 horas [sendo 800 horas/ano distribuídos em 200 dias letivos] em três anos para 3.000 horas [sendo 1.000 horas/ano distribuídos em 200 dias letivos].

Desta carga horária ampliada, 1.800 horas devem ser destinadas ao trabalho com os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras 1.200 horas devem ser flexibilizadas em Itinerários Formativos de Aprofundamento⁵. Cabe salientar que na BNCC, as únicas disciplinas consideradas obrigatórias nos três anos do ensino médio, para este nível de ensino, são Língua Portuguesa e Matemática – o que abre a possibilidade de periferização, não oferta ou oferta não disciplinar dos demais componentes.

Para a oferta dos itinerários formativos, ainda, as escolas deverão considerar: i) demandas e necessidades do mundo contemporâneo; ii) interesses, aptidões e perspectivas de

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 19 dez. 2020.

⁵ De acordo com o art. 6, inciso III, “os Itinerários Formativos são um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (BRASIL, 2028, n.p). Essa carga horária se amplia conforme matriz de referência, que será abordada neste trabalho mais adiante.

futuro dos estudantes; iii) contexto local; e iv) capacidades das redes e escolas. Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município (BRASIL, 2018, n.p) e permitir que os estudantes cursem mais de um itinerário (concomitante ou sequencial, desde que haja vagas nas escolas) (BRASIL, 2018, n.p); também podem oferecer parte da carga-horária a distância, sendo 20% para o Ensino Médio Regular, até 30% para o Noturno e até 80% para a modalidade EJA (BRASIL, 2018, n.p); por fim, as redes ainda podem estabelecer parcerias com outras instituições de ensino para a oferta de itinerários, sejam elas públicas ou privadas.

É válido destacar que o conjunto de mudanças impostas na emergência do “Novo Ensino Médio” ampara esta investigação. Partimos do pressuposto de que a Geografia tem especificidades traduzidas na sua constituição histórica como disciplina escolar, “[...] resultante de pressões realizadas por diferentes atores sociais (pressões estas não raramente contraditórias) que refletem tanto fatores diretamente ligados ao contexto social, quanto àqueles ligados a questões internas à própria disciplina” (ROCHA, 1998, p. 5). Entretanto, discutir as mudanças propostas em documentos oficiais nesse novo panorama aflora questionamentos não aparentes que podem ampliar nosso entendimento a respeito das intenções da referida reforma em curso, reescrevendo a posição, entendimentos do papel formativo, os princípios, os conceitos, os conhecimentos e temas da Geografia no currículo escolar.

Na transição do primeiro para o segundo semestre de 2019, observamos que a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina mergulhou rapidamente no processo de implantação do Novo Ensino Médio. As escolas que deram início a esta implementação cumpriram prazos para decisões extremamente complexas, uma vez que a elaboração de itinerários formativos precisava levar em consideração, por exemplo, anseios, desejos e demandas das juventudes⁶ e seus projetos de vida.

A Geografia, como parte do currículo, possui sua relevância e precisa ser compreendida dentro das alterações, para constituir seus parâmetros de sustentação das aulas, introduzidos no currículo, uma vez que uma compreensão mais complexa e sistemática deste cenário oportunizará o debate acerca da formação inicial e continuada de professores, os

⁶ “Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 463).

dilemas e desafios do trabalho com os conhecimentos geográficos no Ensino Médio e seu potencial pedagógico na formação das juventudes no Brasil.

Nesse sentido, a presente pesquisa promoveu estudos documentais e bibliográficos que nos permitiram traçar elementos acerca do contexto de influência em que emerge uma proposta de Reforma de Ensino Médio no Brasil e sua recontextualização em Santa Catarina. Buscamos estudar e refletir, sistematicamente, sobre as orientações pedagógicas dispostas no Currículo Base do Território Catarinense, com vistas a qualificar o debate acerca do território curricular da Geografia e estabelecendo conexões a partir dos pressupostos político-pedagógicos que sustentam a BNCC.

A partir desse cenário complexo, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** compreender como o processo de implantação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina vem alterando a Geografia, enquanto disciplina escolar, na política curricular oficial. Ainda, possui como **objetivos específicos**: i) analisar o contexto de influência e de implantação da Reforma do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina; ii) compreender em que medida a Geografia, enquanto disciplina escolar, seus conhecimentos (conceitos e princípios) estão contemplados no Currículo do Território Catarinense, no contexto da Reforma do ensino Médio; iii) mapear mudanças ocorridas no território curricular de Geografia no âmbito do Ensino Médio em Santa Catarina; e iv) refletir sobre possíveis implicações para o ensino desta disciplina às novas gerações.

O caminho trilhado **metodologicamente** engloba estudos e análises de documentos oficiais em diálogo com diferentes referenciais bibliográficos acerca do tema proposto. Muito embora não haja intenção em realizar um amplo mapeamento das produções científicas, nos comprometemos com o diálogo de saberes e com a elaboração de uma constelação de conceitos e de aportes teóricos que nos permitam complexificar análises e observações acerca das evidências e sínteses.

Para os estudos e análises documentais, buscamos subsídios na abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009); nos aportes teórico-metodológicos, baseamo-nos na análise de documentos propostos por Shiroma, Campos e Garcia (2005) e da hermenêutica-dialética de Minayo (2002). Esses referenciais alertam sobre a necessidade de:

- i. mapear atores, discursos e ações em diferentes escalas – do campo político, do campo das políticas públicas de educação e nos territórios de contextualização (neste caso, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina) – buscando explicitar

orientações, conflitos, contradições e aproximações, ou seja, um olhar possível sobre a intenção objetiva escondida por debaixo da intenção declarada;

- ii. estudar os textos uns contra os outros, com vistas a buscar suas aproximações e distanciamentos, os termos que constituem seu vocabulário e que possíveis pressupostos-princípios e referenciais de sociedade e de educação se encontram como pano de fundo dos termos e proposições;
- iii. considerar que não há análise imparcial e nem há ponto de vista fora da realidade do ser humano e da história, o que há é sempre o compromisso de uma elaboração complexa que leve em consideração o exercício científico;
- iv. questionar o tecnicismo como caminho capaz de realizar a compreensão e a crítica dos processos sociais no campo da educação, compreendendo que o exercício é praxiológico, que tem base teórica, mas que não está descolada da realidade concreta e vivida pelos sujeitos e territórios da pesquisa.

Entendendo as limitações que envolvem o tempo de pesquisa que resultou nessa dissertação e o espaço-tempo de implantação da política em contexto de prática, como um projeto ainda se configurando no chão da escola, focamos nas influências - agentes e discursos - e em textos produzidos a respeito da Reforma do Ensino Médio no Brasil e, em particular, no estado de Santa Catarina. Conforme ressalta Mainardes (2006, p. 51) ao dissertar sobre o Ciclo de Políticas, “o primeiro contexto é o contexto de influência, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Assim,

[...] o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006, p. 52).

De acordo com o exposto, o autor enfatiza que os textos políticos representam a política, por várias formas como textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Com este olhar, temos como recorte socioespacial da pesquisa o Estado de Santa Catarina, principalmente a partir da implantação do Novo Ensino Médio, trazendo repercussões do contexto de influência de escala nacional e internacional, entendendo que “[...] o entrecruzamento dos níveis de recorte forma a escala do espaço. A escala é, assim, um complexo entrecortado de domínios

de território (LACOSTE, 1988 *apud* MOREIRA, 2007, p. 92).

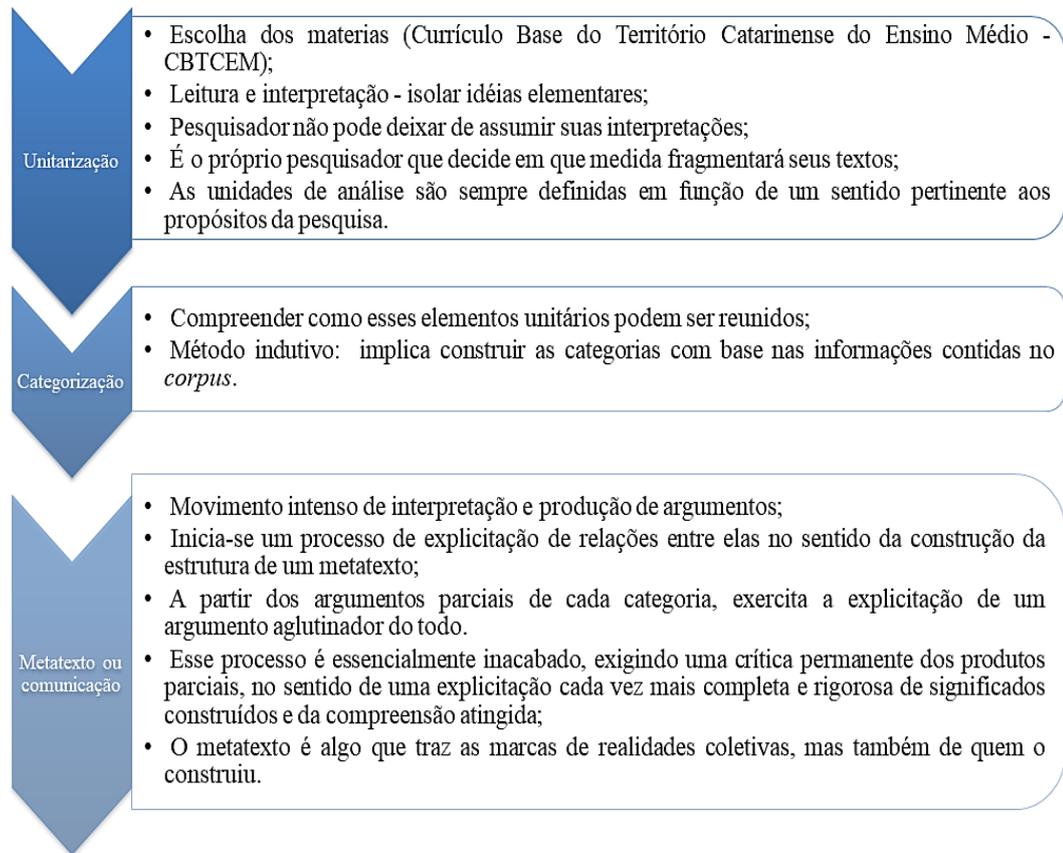
Recorremos às considerações sobre a noção de escala na Geografia tratada por Moreira (2007), que busca subsídios no conceito de escala de Lacoste (1988), que interpreta a escala como sendo o mirante de onde seu dominante faz a leitura do todo diferenciado do espaço, onde acontece os embates de hegemonia *versus* coabitação nas sociedades de classes, seja para preservar o espaço existente mantendo o status em benefício do sujeito hegemônico, seja para muda-lo em benefício de uma coabitação.

Nessa discussão, o território também se torna “o recorte espacial a partir do qual os sujeitos/categorias dos fenômenos se posicionam diante dos termos da hegemonia e coabitação determinantes para a dialética distribuição-localização” (MOREIRA, 2007, p. 90). Com base em tais referências, entendemos que a arena em que se produz a política, assim como a arena de sua implantação, engloba inúmeros atores que atuam em diferentes escalas: são organizações internacionais, nacionais, regionais ou locais, da esfera pública e/ou privada. A política percorre, dessa forma, um processo transescalar, recontextualizando, se ressignificando nos contextos em cada escala.

Essas influências constituem inúmeros agentes e vozes que repercutem nas intenções e objetivos das políticas, a exemplo do/no território curricular. Como aponta Castro (2000, p. 137), a escala não se restringe a análise cartográfica, pois “[...] quando o tamanho muda, as coisas mudam, o que não é pouco, pois tão importante quanto saber que as coisas mudam com o tamanho, é saber como elas mudam, quais os novos conteúdos nas novas dimensões”. A pesquisadora salienta ainda que “[...] a questão que se coloca refere-se ao significado próprio do que se torna visível a uma determinada escala, e ao seu significado em relação ao que permanece invisível” (CASTRO, 2000, p. 133). A escala é, portanto, o artifício analítico que dá visibilidade ao real e, dessa forma, o que os referenciais do Ciclo de Políticas denominam de contextos, nós compreendemos como sendo, também, as diferentes escalas da política educacional.

Dado o exposto, neste estudo, para a análise documental, também buscamos subsídios na análise textual discursiva, regulada pela unitarização, categorização e comunicação em um olhar hermenêutico e multirreferencial (MORAES, 2003; MORAES, GALIAZZI, 2006; MEDEIROS, AMORIM, 2017). A Figura 1 demonstra a sequência que seguimos para a realização da nossa análise realizada e que compreende aspectos da unitarização, categorização e metatexto ou comunicação.

Figura 1 - Sequência para a Análise Textual Discursiva (ATD)



Fonte: Adaptado de Moraes e Galiazzi (2006), Medeiros e Amorim (2017) e Moraes (2003)

Esse processo constitui-se com mais expressividade a partir do segundo capítulo com o reconhecimento das unidades temáticas nos documentos analisados (prioritariamente o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio em Santa Catarina). As Unidades emergiram com muita leitura dos documentos selecionados, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações.

Nesse sentido “[...] ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123), olhando sempre aos objetivos do projeto de pesquisa com o intuito de aprimorar a análise para as categorias que podem ser relacionadas no currículo e que influencia na Geografia como disciplina escolar. Destarte, compreendemos que “[...] a partir da unitarização criam-se as condições para a categorização, com emergência de novos entendimentos e sentidos” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125), em um movimento de compreensão do que está sendo significado pelo pesquisador.

Na metodologia de categorização, constituiu-se tanto o método dedutivo - em construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus* do texto (para alinhar aos objetivos da

pesquisa) -, como o método indutivo - construindo categorias com base nas informações contidas no corpus, resultando num processo de análise mista (MORAES, 2003). Essas categorias são essenciais na construção dos elementos para a organização do metatexto que a análise pretende descrever.

Segundo Moraes (2003), o metatexto⁷ representa um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados, estabelecendo pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base. O resultado nunca acabado,

[...] deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador (MORAES, 2003, p. 2007).

É importante salientar que a construção aqui proposta segue um critério científico para a elaboração, como verificado na Figura 1 com os referenciais de pesquisa. No entanto, não é uma análise mecânica, rígida e que se aprisiona no tecnicismo: é, portanto, elaborada em constante aprendizado olhando para a metodologia e o *corpus* de pesquisa, na busca de alcançar os objetivos propostos para a dissertação. Nesse âmbito,

[...] toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos. (MORAES, 2003, p. 193)

Destarte, ressaltamos que as fontes documentais de pesquisa foram a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), que trata do Novo Ensino Médio; a atual BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2017b); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – (BRASIL, 1996); assim como os documentos oficiais do Estado de Santa Catarina: o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2021)⁸, as propostas curriculares de Santa Catarina de 1998 (SANTA CATARINA, 1998), Diretrizes elaboradas em 2001 (SANTA CATARINA, 2001) e a atualização da proposta curricular de 2014

⁷ Entendemos que as interpretações articuladas ao metatexto acontecem em todo o texto, buscando relacionar uma comunicação entre as análises do currículo e as referências utilizadas. O movimento de unitarização e categorização estão apresentados de forma mais aparente no esquema abaixo, em que ele constitui-se nas interpretações do próprio texto construído com as análises apresentadas. As considerações nos levaram a apresentar um elemento aglutinador problematizado no terceiro capítulo.

⁸ É importante ressaltar que foram analisadas as publicações do currículo em Santa Catarina (2021a; 2021b; 2021c; 2021d), e também os cadernos publicados em Santa Catarina (2020a; 2020b; 2020c; 2020d).

(SANTA CATARINA, 2014), entre outras orientações elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação para contextualização do Novo Ensino Médio no estado.

Compreendemos que a análise destes documentos em contexto de elaboração/influência nos permitiu um mapa mais qualitativo acerca dos atores que ganham visibilidade, seus discursos e ações, assim como das tendências pedagógicas que ganham hegemonia no campo educacional e como elas, de alguma forma, podem impactar na oferta da Geografia nos currículos escolares. Tais documentos são identificados ao longo do texto.

Desse modo, realizamos um mapeamento de fundamentos pedagógicos estruturantes para analisar os objetivos formativos das políticas curriculares e como pode atingir a Geografia enquanto disciplina escolar, em consonância aos objetivos da pesquisa. No mapeamento, buscaram-se os fundamentos que ancoram os documentos da Perspectiva histórico-cultural e a Pedagogia por competências, delineando a concepção de ensino médio e as finalidades da educação; da mesma forma, a concepção de Geografia com seus conhecimentos, assim como os discursos predominantes no texto que ensejam orientar a pedagogia em sala de aula. Também buscamos mapear com as leituras dos documentos, também, a presença das categorias/conceitos da disciplina de Geografia e os princípios fundamentais para a análise geográfica. Para realização do mapeamento, consideramos “[...] que trabalhar para que aconteça uma aprendizagem significativa requer que existam pressupostos que estejam sendo considerados. E, mais do que isso, estes pressupostos devem conter a clareza da postura teórica adotada, seja da Geografia, seja da didática [...]” (CALLAI, 2013, p. 80). Ainda, segundo Andreis e Callai (2019, p. 95),

[...] princípios, conceitos e categorias espaciais se constituem em elos teóricos, que peculiarizam a análise geográfica na aula, pois é preciso se firmar em uma base, mesmo que essa base seja escolhida e provisória. Ela é a possibilidade de avançar prospectivamente na reflexão.

A autoras argumentam, ademais, que algumas categorias geográficas são importantes para análise espacial, entre elas território, paisagem, lugar, região e conceitos como escala, bem como rede e orientação, também tornando essencial acrescentar o cotidiano como categoria geográfica de análise (ANDREIS, 2019). Moreira (2007) considera os princípios de localização, distribuição, conexão, extensão e escala como essenciais para perceber um fenômeno na sua dimensão geográfica⁹. É válido ressaltar que a intenção não é elaborar uma

⁹ Os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia serão problematizados novamente no segundo capítulo antes de fazer o mapeamento dos mesmos.

problematização aprofundada/densa com noções e conhecimento de vários autores sobre a conceituação destes pressupostos, mas mapeá-los nos documentos com unidades de análise e verificar como eles estão situados no texto de política, para entender a influência da política curricular no âmbito da Geografia enquanto disciplina escolar. A Figura 2 ilustra o esquema-síntese do mapeamento realizado.

Figura 2 - Mapeamento das Unidades de Análise: Política Curricular do Ensino Médio em Santa Catarina (1998 a 2021)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Assim, de maneira organizacional, esta dissertação está dividida em três capítulos afim de discutir os elementos recém-postulados. No primeiro capítulo, nos dedicamos a compreender o contexto de influência que marcou a elaboração e os primeiros passos de implantação do texto na política educacional constituída para a Reforma do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina, buscando destacar agentes, atores e discursos. No campo intelectual a respeito do tema, dialogamos com autores como Motta e Frigotto (2017), Tarlau e Moeller (2020), Caetano (2018), Silva (2018), Silva e Scheibe (2017), Simões (2017) e Silva, Possamai e Martini (2017).

Na primeira parte do capítulo um, buscamos destacar as influências nacionais e internacionais, o apoio do setor privado e as principais mudanças da Lei 13. 415 na LDB (BRASIL, 2017a). Na sequência, procuramos retratar alguns aspectos de como a lei foi recontextualizada na elaboração do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM), buscando salientar fundamentos pedagógicos e inferências para a Geografia na Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No segundo capítulo, com base em subsídios da análise textual discursiva como ferramenta de investigação analítica, focamos nos textos da Proposta Curricular de Santa Catarina nas versões de 1998 (SANTA CATARINA, 1998), Diretrizes de 2014 (SANTA CATARINA, 2001) e o CBTCEM publicado em 2021 (SANTA CATARINA, 2021), buscando, então, ressaltar neste momento, as categorias/conceitos e princípios geográficos, fundamentos pedagógicos estruturantes que percorrem o discurso do texto, expressando nesse exercício um olhar atento à Geografia no território curricular. Argumentaremos a respeito da existência de um movimento de des-re-territorialização no percurso de construção do texto de política curricular.

No CBTCEM, a atenção será sobre a Geografia na Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incorporada na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos de Aprofundamento. Para discutir a respeito deste movimento, percebemos, *a priori*, a necessidade de abordar a concepção de currículo enquanto território em disputa, aproximando o conceito de território da Geografia com as políticas curriculares que influenciaram ideologicamente o território curricular da Geografia na educação brasileira.

Dessa forma, busca-se ancoragem, também, no campo intelectual que debruçou-se sobre a presença da Geografia nos currículos da Educação Básica, entre eles Albuquerque (2011), Albuquerque, Dias e Carvalho (2021a, 2021b), Barbosa (2016), Rocha (1998, 2010); e da educação geográfica, em Andreis e Callai (2019), Callai (2013), Moreira (2007) e

Andreis (2011, 2019). Pautamo-nos ainda em referências que buscam dar suporte na abordagem do conceito de território como categoria de pesquisa, a exemplo de Haesbaert e Limonad (1999) e Haesbaert (2003, 2004, 2007). Para auxiliar a compreensão de currículo e política curricular, dialogamos com as contribuições de Lopes (2004, 2015), Lopes e Borges (2017), Sacristán (2013), Thiesen (2013, 2019) e Arroyo (2013)¹⁰.

O terceiro capítulo surge com a análise e interpretação dos elementos das unidades temáticas buscadas na Proposta Curricular de Santa Catarina e o CBTCM, categorizando as abordagens fundamentadas entre o primeiro e segundo capítulo. Seguindo subsídios metodológicos da análise textual discursiva, compreendemos que as categorias emergentes nos indicaram a existência de um movimento de des-re-territorialização da Geografia, enquanto disciplina escolar, que alcançou seu auge com a reforma do ensino médio em Santa Catarina.

Nosso entendimento de des-re-territorialidade - que será problematizado no âmbito da política curricular do NEM em Santa Catarina e as influências no território curricular da Geografia -, tem base nos estudos de Haesbaert (2003, 2004, 2007). Nesse sentido, parte-se da premissa que ocupar e delimitar o espaço a partir de relações de poder são marcações fundamentais para a criação de territórios. Como bem afirma Haesbaert (2007, p. 339-440), “[...] não há indivíduo o grupo social sem território [...]” que precisa se apropriar e ter certos domínios que contribuam para o suprimento de sua existência, seja em um “[...] nível mais físico ou biológico (enquanto seres com necessidades básica como água, ar, alimento, abrigo para repousar)[...]”, ou ainda em “[...] nível mais imaterial ou simbólico (enquanto seres dotados do poder da representação e da imaginação e que a todo instante re-significam e se apropriam simbolicamente do seu meio)”. Ressalta-se ainda, de acordo com o referido autor, que este território envolve múltiplas dimensões: de classe socioeconômica, gênero, grupo etário, etnia e religião.

É importante destacar, a partir desse debate, que os seres humanos ocupam, delimitam e produzem seus territórios como resultado de processos de territorialização. Territorialização que é expressão da ação humana sobre os territórios, relações que estabelecem uns com os outros e a natureza externa, produção, coexistência e conflito. Expressões da economia, da cultura, da política e das relações sociedade-natureza no espaço complexo e contraditório, multiescalar, do material e do imaterial ao mesmo tempo. Haesbaert (2006, p. 343) afirma a

¹⁰ Os autores citados transitam em perspectivas distintas que tratam sobre currículo e política curricular. A necessidade ou o percurso por estas correntes se justificam pela contribuição dos autores para a compreensão dos conceitos de currículo, política curricular e currículo enquanto território em disputa.

existência de uma multiplicidade territorial simultânea em que, por exemplo, coexistem povos e comunidades cujos territórios funcionam como abrigo [necessários à sua existência e re-existência] e “[...] territórios vinculados ao ciberespaço, em que o controle é feito através dos meios informacionais os mais sofisticados”.

Entretanto, forças agem sobre os territórios e, nesse sentido, populações e objetos podem passar por movimentos de desterritorialização que, por sua vez, os levam à reterritorialização. A construção de uma barragem, por exemplo, pode atingir cidades inteiras, levando a deslocamento de sua população para outras áreas. Esse movimento pode não garantir as mesmas condições iniciais de sobrevivência da comunidade deslocada e, por isso, a reterritorialização pode ser precária. Pode-se compreender que, para os seres humanos, a reterritorialização não garante as mesmas condições de existência do movimento de territorialização primeira, seja porque não tem mais como garantir as situações concretas e objetivas de sobrevivência, seja porque há impactos simbólicos, culturais-identitários, por exemplo.

Como não há uma sociedade a-espacializada, podemos compreender que todo processo de desterritorialização é marcada por reterritorialização, por isso: des-re-territorialização. Assim, como destaca Saquet (2007, p. 70), “[...] forças econômicas, políticas e culturais que condicionam o território e a territorialidade, geram a des-territorialidade e as novas territorialidades”. Dessa forma, o território não desaparece, mas ganha novos sentidos ou formas.

Nesta dissertação, compreendemos o currículo enquanto território em disputa. Enquanto território, podemos compreender que o currículo resulta de processos de territorialização. O processo de territorialização das disciplinas escolares constituem o território curricular, muito embora possamos compreender que o currículo não se resume a estas disciplinas. No processo de territorialização, tais disciplinas ocupam, usam, produzem e disputam espaço-tempo. Estruturadas por conceitos/categorias, princípios, temas e conhecimentos, estas disciplinas escolares sofrem mudanças como resultado das relações de poder a que estão submetidas no âmbito da área do conhecimento a que pertencem – disputas teórico-conceituais, epistemológicas e metodológicas –, mas também como resultado de outros interesses que se atravessam no contexto político, econômico e cultural a que estão submetidas, por exemplo.

É a partir destas compreensões que abordaremos ao longo desta dissertação que a Geografia, enquanto disciplina escolar, conquistou espaço no currículo da educação básica brasileira. E, ao longo de sua história, também foi foco de disputas. Assim, compreendendo o

currículo enquanto território em disputa, argumentaremos que na atual política curricular catarinense marcada pelo contexto da Reforma do Ensino Médio, a disciplina de Geografia vêm passando por um processo de des-re-territorialização um tanto emblemática.

As análises realizadas nos permitiram observar que, no âmbito da implantação da Reforma do Ensino Médio de Santa Catarina, a Geografia, enquanto disciplina escolar vêm passando por interferências. Dentre elas destacamos a diminuição da carga horária nas matrizes curriculares de referência na parte do currículo denominado de Formação Geral Básica. Compreendemos que está em curso um processo que denominamos de des-re-territorialização da Geografia na política curricular voltada ao Ensino Médio no estado, resultado de, ao menos, três deslocamentos: i) da sua conquista, enquanto disciplina do currículo à sua flexibilização; ii) de uma abordagem disciplinar à proposição de currículo interdisciplinar; e iii) da passagem dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural à submissão da Geografia à pedagogia das competências.

Nossa compreensão é que tais deslocamentos apontam para uma perspectiva educacional utilitarista/pragmatista, em que o conhecimento útil é aquele que tem aplicabilidade imediata no real e, para um relativismo no âmbito do trabalho com temas, conhecimentos, conceitos/categorias geográficas, em que ao mesmo tempo pode abrir caminhos para um diálogo com outros componentes curriculares da área, potencializando uma formação interdisciplinar, assim como pode abrir caminhos para uma fragilização do potencial pedagógico da Geografia, interferindo fortemente no planejamento docente e tensionando para a formação de um sujeito adaptável à sociedade neoliberal e sua revolução tecnológica.

CAPÍTULO I - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Para alcançar a verdade total, é necessário reconhecer o movimento conjunto do todo e das partes, através do processo de totalização. O todo somente pode ser conhecido com o conhecimento das partes e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo (SANTOS, 2017).

É com foco nas palavras de Santos (2017), que começamos a reunir informações provenientes do objeto de pesquisa: enfatizando, no primeiro momento, as repercussões da proposta de “reforma do Ensino Médio”, considerando o contexto político e econômico do país, as justificativas e argumentos ponderados entre os prós e contra à implantação da referida reforma. Para entender esse cenário, estudamos aportes normativos, como a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que trata do Novo Ensino Médio e que provocou alterações significativas na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2017b); o Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021a), entre outros documentos indutores voltados à implantação do que vem sendo chamado de ‘Novo’ Ensino Médio em Santa Catarina.

A metodologia trilhada inicialmente decorre da análise de documentos. Shiroma, Campos e Garcia (2005), salientam a importância de que os textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos, tendo a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos da reforma. Avançamos com o objetivo de *evidenciar a conexão entre os documentos* e os caminhos tomados para implantar a proposta do Novo Ensino Médio (NEM), considerando, desta forma, o contexto de influência e o contexto de produção do texto¹¹.

Conforme as autoras, para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente, torna-se “[...] fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade [...]”, que sustentam as reformas educacionais e “[...] se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças” (SHIROMA *et al.*, 2005, p. 430). Nesse sentido, consideramos ser importante entender o contexto de influência, em que a elaboração da política pública normalmente tem início e os discursos políticos são construídos; assim como o contexto da produção de textos, incluindo

¹¹ Conforme aponta Shiroma *et al.* (2005).

documentos oficiais que “representam” a política e a narrativa que lhe dá suporte (BOWE; BALL, 1992 *apud* SHIROMA *et al.*, 2005).

Para entender o contexto de influência e de produção do texto, buscamos subsídios na abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), apreendendo que essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Cabe salientar que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais; e o contexto da produção de texto envolve a análise de textos e documentos (MAINARDES, 2006). O autor, com a referência de Ball e Bowe (1992), também indica a necessidade de identificar o processo de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Para fins organizacionais, na primeira seção deste capítulo será contextualizado o contexto político em que ocorreu os primeiros movimentos para a elaboração da reforma, os motivos que levaram as justificativas das mudanças proferidas em lei, assim como alguns dos agentes que se posicionaram a favor e contra o prosseguimento de implantação e as principais mudanças na LDB (BRASIL, 1996) e na BNCC (BRASIL, 2017b) para regulamentar o currículo dos estados e das escolas públicas do Ensino Médio.

Já na segunda seção será problematizada a reforma do Ensino Médio e o reordenamento curricular em Santa Catarina, confrontando documentos criados pelo Sistema de Educação do Estado – SED/SC, em alinhamento com a Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, e documentos procedentes para incorporar a reforma no estado e a adesão das escolas-piloto. Nestas normativas, problematizaremos algumas implicações na organização do currículo escolar e impactos nas disciplinas referente à carga horária, planejamento integrado, infraestrutura e concepção de ensino que esta política curricular está direcionando juntamente com os discursos e atores que estão ajudando no processo de adequação nas escolas.

1.1 A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E SUA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO, ATORES, TENSÕES E PROPOSIÇÕES

Pode-se dizer que o que vem sendo chamado de ‘Novo’ Ensino Médio nasceu em um

período conturbado da política brasileira, marcado pelo *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff e o governo de seu vice, Michel Temer, em 31/08/2016¹². Este processo foi questionado sobre sua legalidade ao ponto de ser considerado ilegítimo, bem como “[...] caracterizou-se por polêmicas e divergências de opiniões na câmara e nos bastidores sociais e institucionais, entendido como golpe à democracia brasileira” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 367). Os referidos autores colocam que esse fato teve semelhança aos demais golpes já promovidos no país aos interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, armas reiteradas de manipulação da grande massa, a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico.

Em exatos 22 dias depois da posse de Michel Temer foi promulgada a Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016), de 22 de setembro de 2016¹³, que estabelece regulamentações em lei para as mudanças no Novo Ensino Médio. A MP alterou de imediato a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 - que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Considerando as análises de Frigotto e Motta (2017), a urgência dessa proposta entendida pelos dirigentes do Ministério da Educação (MEC) se justifica pela necessidade de destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico, os investimentos em capital humano para potencializar a produtividade, enfatizando os conhecimentos considerados úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos. Conforme destacam Tarlau e Moeller (2020, p. 588),

[...] com o pretexto de que havia uma urgência nacional para implementar essa reforma, o novo governo enviou ao Congresso uma medida provisória que alterava partes da legislação brasileira sobre educação, sem qualquer debate com professores e outros membros da comunidade educacional.

Nos estudos de Silva, Passamai e Martini (2020) verificam que algumas discussões já tinham acontecido na Comissão Especial do Congresso Nacional com o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que foi derrotado por movimentos de resistência. Pode-se dizer que esse PL representava a gestação de um projeto que nasceria três anos depois nas condições políticas necessárias para sua implantação. Entre as resistências, Simões (2014) verifica o Movimento

¹² Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/31/michel-temer-toma-posse-na-presidencia-da-republica>. Acesso em: 28 mar. 2021.

¹³ Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

Nacional pelo Ensino Médio no Brasil¹⁴, movimento este que tencionou com lideranças do poder legislativo, do Congresso Nacional em relação ao Projeto, resultando em um Relatório da Comissão Especial que foi instalada para estudar e propor reformulações para o Ensino Médio. Para o referido pesquisador, “[...] tal fato pode ser considerado um exemplo de deturpações possíveis desse jogo político no campo das políticas públicas educacionais” (SIMÕES, 2014, p. 70).

Nesse contexto, é válido pontuar a reflexão de Bourdieu (2003), que em seus estudos explica que o espaço social é influenciado por uma relação de forças de diversos campos que produzem símbolos, entre eles o campo econômico, o campo social, o campo político. Para o autor, cada campo tem sua lógica e hierarquia própria: “[...] todo campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo” (BOURDIEU, 2003, p. 150). Nestas disputas, os agentes investem o capital simbólico em proporção de reconhecimento que recebem de um grupo. Assim, as estratégias para impor sua visão de mundo podem ocorrer de um particular que impõe seu ponto de vista, correndo o risco de reciprocidade e da nomeação oficial no qual tem a força do coletivo.

Podemos relacionar a forma como essa atual política do Ensino Médio foi anunciada, repentinamente, de forma particular (anunciada sem debate, mesmo que seja por nomeação oficial) e a elaboração da BNCC, em um contexto marcado pelo que podemos denominar de “consenso por filantropia” (TARLAU; MOELLER, 2020). Desse modo, observamos que as representações do campo político são movidas por uma história que antecede o campo de produção da política:

[...] esta representação, produto de lutas que desenrolam, no seio do campo político e também no exterior dele, a propósito sobretudo do poder sobre o Estado, deve a suas características específicas a sua história particular de um campo político e de um Estado específico (BOURDIEU, 2003, p. 156).

Nesse âmbito, Bourdieu (2003, p. 150) ainda aponta que,

¹⁴ “O Movimento Nacional pelo Ensino Médio é composto por 10 entidades: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). É válido destacar, ainda, que ele foi criado no início de 2014, com vistas intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº. 6.840/2013” (SIMÕES, 2014, p. 70).

Os constrangimentos da necessidade inscrita na própria estrutura dos diferentes campos pesam ainda nas lutas simbólicas que têm em vista conservar ou transformar esta estrutura: o mundo social é, em grande parte, aquilo que os agentes fazem, em cada momento, contudo eles não têm probabilidade de desfazer a não ser na base de um conhecimento realista daquilo que ele é daquilo de que nele são capazes em função da posição nele ocupada.

Assim, na formação da política curricular do NEM, verificamos a atuação de agentes públicos e privados, e, a que tudo indica, trabalhando para manter e reproduzir a representação do campo econômico. Esta disputa possui também manifestações do campo intelectual da esfera pública, espaço em que todos parecem defender o espaço social, mas as formas que os agentes representam seus símbolos são diferentes, cada qual defendendo a posição que ocupa neste espaço. Destarte, a mudança na relação de forças entre os agentes públicos e privados mudou o rumo da política, reproduzindo as vontades dos agentes privados com apoio do Estado no movimento político que aconteceu no Brasil em 2016, e que possui força até o presente momento. O contexto de influência, de produção do texto e os primeiros passos dados para implantação desta política educacional que atinge diretamente o currículo do Ensino Médio é marcado por estes agentes e suas disputas por compreensões, ideologias, valores, o curso que a política vai seguir e que vai repercutir em uma determinada formação de sujeito.

Com a publicação da MP supramencionada, observamos algumas modificações mais tocantes, como a alteração da carga horária progressivamente para 1400 horas no período anual, a inclusão de projetos de vida como disciplina, e a obrigatoriedade somente das disciplinas de matemática e língua portuguesa nos três anos do Ensino Médio. Além disso, outras mudanças ocorreram, como a inclusão obrigatória da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e a abertura para contratação de profissionais de notório saber para ministrar aulas – visando atender as demandas da formação técnica e profissional.

A partir desse momento iniciou-se um movimento de discussões perante as ações a serem desenvolvidas para regulamentar os textos provenientes dessa etapa de ensino. Na época, entidades de pesquisa ligadas às universidades públicas com cursos de formação de professores (a exemplo da ANPED¹⁵, ANFOPE¹⁶, entre outras) e de representação da classe

¹⁵ Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/anped_notas_publicas_mp_ensinomedio.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

¹⁶ Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

docente (a exemplo da CNTE¹⁷), por meio de notas públicas, denunciaram a falta de diálogo amplo e democrático com a sociedade acerca das mudanças que estavam sendo propostas.

Tais entidades se pronunciaram contrárias à proposta, considerando a presteza enunciada, a atitude autoritária, irresponsável e inadequada para definir políticas educacionais, uma vez que foi desconsiderado o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio no país, demonstrando falta de conhecimento da realidade concreta das escolas brasileiras e dos estudantes de nível médio, afastando-se da concepção de educação integral já presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino.

Conforme evidenciado em nota técnica publicada pela ANFOPE (2016, p. 1). “[...] a instalação de uma reforma desse vulto deve necessariamente ser antecedida de debates e embates que incluam, em especial, os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes — sujeitos da educação”. Da mesma forma, tal pensamento também é destacado em nota técnica publicada pela ANPED (2016, n.p), postulando que “[...] é inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica”. Assim, percebemos que as entidades concordam na incorporação de mudanças para esta etapa de ensino, desde que haja debate democrático, reconhecendo as necessidades da educação e considerando o conhecimento acumulado sobre Ensino Médio.

Neste contexto, o Grupo de Trabalho Educação, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal¹⁸, alertou dos riscos de uma reforma do Ensino Médio brasileiro – esta criada sem muita reflexão, por meio de medida provisória:

[...] por se tratar de tema que envolve milhares de instituições públicas e privadas, centenas de organizações da sociedade civil e milhões de profissionais, imaginar que um governo pode, sozinho, apresentar uma solução pronta e definitiva é uma ilusão incompatível com o regime democrático. Mais que inefetiva, a apresentação de soluções fáceis para problemas complexos é um erro perigoso (MPF, 2016, n.p).

O Observatório do Ensino Médio do estado do Paraná, por exemplo, se posicionou trazendo notas de várias entidades ligadas à educação, reiterando apreensões quanto ao conteúdo da referida Medida Provisória, ressaltando seus limites ao considerar apenas parcialmente as necessidades de mudanças - com foco no currículo -, além de que as medidas anunciadas carregavam em si perigosas limitações. O referido observatório entende que “[...]”

¹⁷ Disponível em: <https://apeoc.org.br/cnte-vai-ao-supremo-contr-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

¹⁸ Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/procuradoria-federal-dos-direitos-do-cidadao-pfdc-lanca-nota-sobre-riscos-de-reforma-do-ensino>. Acessado em 20 de dez. 2022

para alterar de fato a qualidade do que é oferecido e ampliar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio seria necessário um conjunto articulado de ações, envolvendo as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta”. Ademais, ressalta que

[...] o Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes¹⁹.

A partir do exposto, com a publicação dos textos e das notas, ressaltamos que a comunidade geográfica não ficou alheia ao debate e demonstrou preocupações perante todas as transformações propostas. Entre os argumentos apresentados, observa-se uma conformidade a respeito do entendimento de que a educação brasileira concernente, nesse caso, ao Ensino Médio, não é isenta de problemas, mas que para promover resultados nas políticas educacionais adotadas é preciso um diálogo amplo com os professores, alunos, comunidade escolar e posição acadêmica, ancorados pelos problemas que o Ensino Médio enfrenta e as condições para implantar um projeto desta envergadura.

Entre as entidades da Geografia que conseguimos mapear, se manifestaram: a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB-SP)²⁰, O Grupo de Pesquisa Estado, Capital Trabalho e as Políticas de Reordenamento Territorial (GPECT)²¹ - com as considerações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)²². Também, em nota individual, se manifestaram a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE) e a AGB-seção Niterói²³. Uma das críticas problematizada foi a ausência da Geografia como disciplina obrigatória nas prerrogativas da lei e a desconsideração pelos saberes geográficos. Para a GPECT (2017, n.p), por exemplo, a fragilização da Geografia neste nível de ensino “[...] compromete qualquer capacidade de leitura do mundo vivido, o que, em se considerando os

¹⁹ Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

²⁰ Disponível em: <https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2019/04/MO%C3%87%C3%83O-GT-Ensino-BNCC.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

²¹ Disponível em: <https://grupogpect.info/2017/10/18/carta-aberta-ao-parlamento-brasileiro-porque-ensinar-geografia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

²² Disponível em: <https://grupogpect.info/2017/10/18/carta-aberta-ao-parlamento-brasileiro-porque-ensinar-gttps://www.agbsaopaulo.org.br/22-nota-carta-mocao/carta/18-carta-aberta-a-imprescindivel-critica-a-reforma-do-ensino-medio-e-o-papel-da-geografia-geografia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

²³ Disponível em: https://agbniteroi.webnode.com.br/files/200000291202a82123e/Manifesto_Online_Final.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

tempos de globalização, é de grande importância para os sujeitos em suas tomadas de decisão sobre o ser no/do mundo”.

A AGB-seção Niterói chama a atenção para a descaracterização da formação do professor, associando a situações vividas pelos professores, em vários Estados, de ministrarem aulas de outras áreas de conhecimento que não a da sua formação e na função social docente. Nas convergências dos textos se manifesta, também: a preocupação com a hierarquia educacional aguçada pela forma de organização curricular; o apoio e a influência das instituições alimentadas pelo setor privado para esta política educacional; o aumento da desigualdade educacional, com uma educação para dirigentes e outra para trabalhadores; a continuação e aumento das barreiras de acesso à educação superior; e as ausências da Geografia como disciplina obrigatória, contando que sua inclusão dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação.

Os documentos específicos da comunidade geográfica pedem pela reafirmação do lugar da Geografia no currículo, a sentença de uma disciplina historicamente construída no currículo escolar, uma vez que está no foco desta disciplina escolar problematizar a realidade existente, o espaço construído nos moldes do capitalismo. Denuncia um desalinhamento curricular que afetará prioritariamente a educação pública, implicando diretamente a formação dos jovens de baixa renda que tem na escolarização um caminho mais consistente e adequado para melhorar as condições de vida e driblar as dificuldades existentes.

Cabe salientar que, nesse mesmo contexto, estudantes secundaristas ocuparam inúmeras escolas de vários estados brasileiros²⁴ em mobilização contra as políticas públicas que emergiram após o processo de *impeachment*. No Brasil, mais de mil escolas foram ocupadas em todo o país, entre os motivos das ocupações “[...] somavam-se as medidas tomadas pelo governo federal visando flexibilizar legislações de proteção ao trabalho e à previdência social, estabelecer um regime de austeridade de longo prazo com vistas a restringir violentamente o financiamento de políticas sociais e alterar os rumos das políticas educacionais” (DAVID, 2019 *apud* SIMÕES, 2021).

Simões (2021) ainda reflete sobre efeitos destas ocupações em Santa Catarina, em que os argumentos dos estudantes corroboram com a insatisfação das políticas públicas que repercutiram após o movimento político supramencionado. Entre os motivos elencados pelos estudantes na pesquisa estão: “[...] a Proposta de Emenda Constitucional 241/2016 (Brasil, 2016a), atual Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016b); a

²⁴ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/10/aumenta-para-198-o-numero-de-escolas-ocupadas-contr-a-reforma-do-ensino-medio-6762/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Reforma do Ensino Médio e o Movimento Escola Sem Partido” (SIMÕES, 2021, p. 5). Nesse cenário, os alunos consideram as ocupações enquanto movimento de resistência em defesa da educação pública em um cenário de hegemonia neoliberal no âmbito das políticas públicas, reconhecem implicações destas políticas para a educação brasileira e a insatisfação diante das reformas do governo empossado. Assim, como aponta a visão de Tarlau e Moller (2020, p. 588), “[...] o anúncio da reforma do Ensino Médio foi o começo de uma batalha educacional extremamente controversa no Brasil, já que sindicatos, professores universitários e outros atores manifestaram-se ruidosamente contra a reforma”²⁵.

Nos textos e notas que se mantiveram a favor da implantação, verificamos a presença latente de representações do movimento Todos pela Educação²⁶, que conta com apoio de instituições empresariais e do mundo financeiro, apoiando com argumentos e explanações o andamento das mudanças previstas. Entre esses argumentos está o objetivo de tornar o ensino médio mais atraente aos jovens brasileiros, na tentativa de resolver problemas de abandono e encaminhamentos ao mercado de trabalho, através de uma educação técnica voltada ao mercado de trabalho com a flexibilização curricular existente. O movimento traz referências e dados que são ditos como preocupantes dessa etapa de ensino e, ao mesmo tempo, faz comparações do Brasil com países desenvolvidos, como os Estados Unidos, Finlândia, Coreia do Sul e Inglaterra, longe da conjuntura social e educacional no Brasil.

Nas justificativas deste movimento, temos, ainda, que a aprendizagem estava muito aquém do esperado, distante da realidade dos alunos, em que os conteúdos são desconectados entre si e que não respondem a necessidades dos jovens com um engessamento por treze disciplinas obrigatórias. Entre as entidades que se manifestaram a favor do projeto, também destacamos a presença do Instituto Ayrton Senna²⁷, com pleno apoio e ressalvas perante os desafios. Percebemos que algumas entidades ligadas ao Terceiro Setor e mantidas por instituições privadas apoiaram (e continuam apoiando) o Novo Ensino Médio.

Dessa forma, conforme aponta Caetano (2018, p. 206),

²⁵ Os autores colocam a diferença entre estratégias “draconianas” e “gramscianas” em matéria de políticas públicas. No Novo Ensino Médio, a política foi imposta à sociedade civil, gerando raiva e, muitas vezes, resistência; na estratégia gramsciana, a sociedade civil é integrada a um bloco unido hegemônico de apoio a novas iniciativas, minimizando as divergências e marginalizando-as como irracional, ilógica e ideológica a qualquer resistência que apareça. Neste caso, os autores esclarecem o consenso por filantropia usado pela Fundação Lemam na construção da Base Nacional Comum Curricular- (BNCC), para a Educação Básica brasileira.

²⁶ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/educacao-ja-7-ensino-medio/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

²⁷ Disponível em: <https://institutoayrtonenna.org.br/pt-br/conteudos/o-novo-ensino-medio-avanca.html>. Acesso em: 20 dez. 2022.

[...] a reforma apresenta características de uma grande aliança entre instituições privadas, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, o Todos pela Educação, Fundação Roberto Marinho, entre outros, e os partidos políticos que sustentaram o *impeachment* da presidente Dilma.

Nos estudos de Silva, Passamai e Martini (2020) observam que entidades empresarias como o Sistema S, a Fundação Itaú Social, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Todos pela Educação e o Movimento pela Base têm influenciado na formação de professores, a gestão pedagógica das escolas, na elaboração do texto da Reforma do Ensino Médio e na sua implementação país afora, por meio de assessorias pedagógicas, cursos de formação continuada e materiais didático-pedagógicos.

O estudo realizado por Tarlau e Moeller (2020, p. 555) destaca que a “[...] educação é a principal área de investimento social privado no país, de acordo com o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - GIFE 2014”. As autoras argumentam que as “[...] fundações privadas têm uma crescente influência na educação em todo o mundo, devido as suas promessas de investimentos [...] à magnitude de seus portfólios financeiros, à força de suas redes e a suas capacidades organizacionais, além do alcance e poder de suas marcas” (MOELLER, 2018; MOELLER; VELAZQUEZ; HOOK, 2018 *apud* TARLAU; MOLLER, 2020, p. 556).

Entre os atores que incentivaram reformas no campo educacional em escala mundial e exerceram protagonismo, mesmo que indiretamente, destacamos a presença do Banco Mundial. Em 2012, a instituição lançou um documento denominado “Aprendizagem para Todos” - Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação (BANCO MUNDIAL, 2012). No texto divulgado, as bases e os investimentos focam nos resultados, como parâmetro e complemento para proporcionar recursos, destacando que

[...] o Banco Mundial utilizará este conhecimento para orientar o apoio técnico e financeiro aos países, incluindo: apoio técnico e operacional para consolidação do sistema, priorizado de acordo com a contribuição prevista a ser dada ao sistema educacional do país e a promover os objetivos de aprendizagem; financiamento orientado para os resultados (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 12).

Nesse sentido, observamos que a instituição possui propósitos de “[...] promover reformas nos sistemas de educação dos países, criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas” (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 5). Trata-se, portanto, de uma perspectiva de educação voltada preferencialmente para atender as demandas formativas do mercado de trabalho, mediante a criação de novas forças de trabalho

capacitadas e ágeis para aumentar o poder de competição de países em desenvolvimento no cenário internacional. A instituição reconhece a necessidade da participação privada nos investimentos, por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional, assim como todos que estejam dispostos a ajudar nas reformas.

Nesse âmbito, como bem aponta Shiroma *et al.* (2005, p. 429):

[...] acompanhar o movimento das reformas nos países como Estados Unidos e Inglaterra, citados como modelo de reforma educacional exitosa pelos organismos internacionais, nos permite compreender, guardadas as particularidades, a natureza das medidas que recomendam aos chamados “países emergentes”.

As autoras salientam, ademais, que os textos das reformas educativas de muitos países transformaram-se numa bricolagem de peças sobre ensino, formando um novo discurso pedagógico. A presença do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) no financiamento de ações para o Novo Ensino Médio se confirma com a publicação no Diário Oficial da União (DOU)²⁸, pela Comissão de Financiamentos Externos (Coflex) - órgão ligado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. O órgão autoriza o MEC a solicitar empréstimos com o valor total (estimando pelo MEC) das ações a serem realizadas, configurando 250 milhões de dólares. Entre as atribuições deste valor estão as discussões relacionadas aos itinerários formativos e alternativas curriculares, treinamento e capacitação de pessoal no processo de implementação da reforma, permitindo também a “[...] oferta de serviços de consultorias especializadas de alto nível”²⁹ (BRASIL, 2018). A liberação da verba ocorrerá desde que os estados atendam a todas as etapas de viabilização do projeto aprovado.

É nesse cenário que Mainardes (2006, p. 51) traz referências que contextualizam o entendimento da disseminação de influências internacionais, pelo menos, de duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc.

²⁸ Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=126&data=17/07/2017>.

Acesso em: 20 dez. 2022.

²⁹ Disponível em: <https://grupogpect.info/2017/10/18/carta-aberta-ao-parlamento-brasileiro-porque-ensinar-gttps://www.agbsaopaulo.org.br/22-nota-carta-mocao/carta/18-carta-aberta-a-imprescindivel-critica-a-reforma-do-ensino-medio-e-o-papel-da-geografiaeografia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

A segunda diz respeito “[...] ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais” (World Bank e outras) (BALL; BOWE 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 51). No entanto, segundo o autor, tais influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação mostrando uma interação dialética entre global e local.

Entre alguns documentos que balizaram e tentam justificar o Novo Ensino Médio temos o Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011 (BRASIL, 2011), cujo texto foi homologado na intenção de atualizar as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. O Parecer ressalta vários pontos conflitantes para justificar mudanças nessa etapa de ensino, evidenciando que a estrutura, os conteúdos e as condições atuais estão longe de atender as necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Para acontecer o “[...] desenvolvimento do país, incorporam-se novas demandas educacionais e os setores industriais e de serviços não se expandem por falta de profissionais, e o Ensino Médio entra como discussão central” (BRASIL, 2011, p. 2). Neste sentido, pode-se dizer que, na visão dos defensores da reforma, a reestruturação da escola é peça chave para a sustentação do ciclo econômico e o estabelecimento de novos patamares de crescimento, formando trabalhadores em todos os níveis.

As questões mencionadas no parecer corroboram com outros documentos vigentes no processo, intercalando a Medida Provisória delineada em 2016, na qual os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo, assegurando a permanência do jovem na escola e interpondo o projeto de vida como necessidade. O documento produz forte crítica ao currículo do Ensino Médio como uma obrigação enfadonha, “[...] reduzindo a possibilidade de fazer da escola um espaço de formação para a vida hoje vivida, a escola precisando ser menos rígida, segmentada, uniforme, homogênea e idealizada” (BRASIL, 2011, p. 8). O Parecer coloca o Ensino Médio como um dos “[...] principais desafios na intercessão de significados, em superar a visão dualista de que é mera passagem para a educação superior ou para a inserção da vida econômica produtiva” (BRASIL, 2011, p. 28). Em dois momentos as justificativas estigmatizam o trabalho elaborado nas escolas que,

[...] apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e Ministério da Educação os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. Neste sentido tem-se a percepção que tal discussão não chegou às escolas, mantendo-se atenção extrema no tratamento de conteúdos, sem a articulação

com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino (BRASIL, 2011, p. 3-12).

Nesse sentido, como bem ressaltam Shiroma *et al.* (2005, p. 438) “[...] paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração”. Da mesma forma apontam os estudos de Caetano (2018, p. 208), os quais afirmam que “[...] os problemas educacionais têm sido considerados como resultado da má gestão e desperdício do Estado, como falta de produtividade, qualidade e falta de esforço por parte do corpo docente que ainda utiliza métodos, currículos e formas antiquadas de educar”. Enfim, as circunstâncias mencionadas no parecer do CNE foram usadas como argumentos para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como outros documentos curriculares que instituíram e vem instituindo o NEM no país.

Apesar das resistências e contestações de várias entidades ligadas à educação, foi aprovada a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), contando 114 dias depois de ser promulgada a Medida Provisória 746 de 2016 (BRASIL, 2016):

Alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2017a, n.p).

A lei também altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e institui a política de Fomento para a implementação de Ensino Médio em Tempo Integral. A partir deste momento inicia-se com mais intensidade a organização dos documentos orientadores de base do Ensino Médio, atendendo as regulamentações pronunciadas. A construção da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e, posteriormente, a construção dos currículos estaduais. Em primeiro plano, a LDB sofre adaptações conforme estabelece a Lei, elucidadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Alterações na LDB

Artigo	O que diz a LDB
Art. 24	§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Art. 25	<p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p> <p>§ 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.</p>
Art. 36	<p>O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:</p> <p>I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. V – formação técnica e profissional</p> <p>§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.</p> <p>§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput.</p> <p>§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:</p> <p>I – a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e</p> <p>II – A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.</p> <p>§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.</p>

Art. 61	Um inciso foi alterado e outro foi acrescentado: “III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36”.
Art. 62	§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base na LDB atualizada³⁰

A LDB (BRASIL, 1996), através da Lei 13. 415, regulamenta o currículo do Ensino Médio em vários pontos, como a alteração da carga horária de 800h, progressivamente, para 1.400h e no prazo de cinco anos em pelo menos 1000h anuais, ressaltando que a carga horária destinada à Formação Geral Básica (áreas do conhecimento) não poderá ser superior a mil e oitocentas horas³¹, do total da carga horária do Ensino Médio que garantam os direitos e objetivos de aprendizagem expressados em competências e habilidades da BNCC. A carga horária, além da formação básica, será reservada aos itinerários formativos da parte flexível do currículo, com carga horária total mínima de 1.200 horas. Nesse sentido, existe uma carga horária máxima para a formação básica e mínima para a parte flexível do currículo.

Outro ponto importante a ser destacado com as mudanças na LDB (BRASIL, 1996) é a obrigatoriedade apenas do ensino da língua portuguesa e da disciplina de matemática nos três anos do Ensino Médio. Cabe salientar ainda que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017b, n.p). Os termos “estudos e práticas” deixam abertas lacunas para interpretações que podem contribuir para a retirada destas disciplinas dos currículos escolares. Já o estudo da língua inglesa será obrigatório, podendo ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. A lei não menciona as tradicionais disciplinas de Geografia e História como componente curricular obrigatório.

Os itinerários formativos previstos para a parte flexível do currículo estão orientados pelo “Projeto de Vida” e “Trilhas de Aprofundamento” envolvendo as áreas de conhecimento e/ou formação técnica e profissional, Componentes Curriculares Eletivos e segunda língua estrangeira. Outra parte das mudanças que impacta diretamente na organização do trabalho pedagógico é o inciso IV, do art. 61 da LDB (BRASIL, 1996), no qual profissionais com

³⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 abr. 2021.

³¹ Na MP 746/2016, a carga horária para Formação Geral Básica se limitava a 1200 horas, com a lei 13.415/2017 houve o acréscimo para 1800 horas, alterando o Art. 36, § 6 da LDB. “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2016, n.p).

notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino poderão ministrar conteúdos de áreas afins, ou seja, não precisando, necessariamente, ter licenciatura ligada aos preceitos da pedagogia para ministrar as aulas. Esse complemento na lei visa suprir o disposto no inciso V do caput do Art. 36, referindo-se à formação técnica e profissional.

É válido destacar, nesse construto, que a formação técnica e profissional é uma área marcante nos documentos que orientam a proposta de implantação - a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no seu Art. 12, inciso V - trazendo a seguinte argumentação:

[...] Desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, p. 15).

A articulação do desenvolvimento dessa área pode ser “[...] em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados” (BRASIL, 2018, p. 6). Percebemos, a partir deste recorte, que o texto apresenta uma concepção que induz a formação efetiva do sujeito na qualificação ao mercado de trabalho, propondo a escola como espaço e escolarização como caminho direto para engajar os conhecimentos necessários em parcerias com empresas locais ou no próprio estabelecimento de ensino.

Essa demanda pode necessitar ambientes especializados com ampla estrutura e profissionais específicos, com uma organização, se for o caso muito além da escola, para dispor de parcerias necessárias que atendam a educação técnica e profissional. No quadro das principais mudanças em Lei, nota-se a referência da Base Nacional Comum Curricular para os currículos dos cursos de formação docente, forçando o engajamento de todo o processo aos paradigmas da organização curricular do NEM.

Para atender os requisitos agora em lei, começou-se o movimento no âmbito da construção da BNCC. As discussões relativas à construção da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio iniciaram em 2018 com a homologação em 14 de dezembro de 2018, incorporando as aprendizagens previstas para o Novo Ensino Médio e completando assim a etapa de ensino que faltava no documento. Ela é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal

e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. Conforme consta em Brasil (2018, p. 7):

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Estas aprendizagens estão vinculadas às competências gerais da Educação Básica, transcorrendo às competências e habilidades específicas das áreas de conhecimento. A BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2018). O documento guiado pelo Artigo 9º, inciso IV da LDB, estabelece que “[...] as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos, reforçando que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 11). Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, as nomenclaturas dos Art. 35-A e 36. § 1º para se referir às finalidades da educação:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...]. A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2018, p. 12).

Nesse sentido, tanto os sistemas e redes de ensino quanto as escolas devem construir currículos e elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes. O documento segue as recomendações do Parecer CNE/CP Nº 11/2009, no qual é estimulada a construção de currículos flexíveis que permitam itinerários formativos diversificados, assim como a inclusão dos componentes centrais obrigatórios que possibilitem, efetivamente, desenhos e itinerários formativos³² que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes.

³² No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a), a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas

Observamos que a BNCC acompanha os critérios da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) que alterou a LDB, em que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, organizado pelas áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), incluindo a formação técnica e profissional. Segundo Silva (2018, p. 2), “[...] a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância” (UNICEF).

Para tanto, a Formação Geral Básica deve tomar como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa:

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (BRASIL, 2018, p. 33).

Na BNCC, apenas língua portuguesa e matemática possuem detalhamento, as demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes (SILVA, 2018). Segundo o que propõe o documento, a nova estrutura procura valorizar o protagonismo juvenil sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. Para tanto, as escolas devem orientar seus currículos e propostas pedagógicas para colocar as demandas das juventudes em diálogo com os contextos locais, considerando as finalidades do Ensino Médio, e seu público, e as exigências de qualidade na formação das novas gerações. Para tanto, a flexibilidade deve ser tomada como “[...] princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o país, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino” (BRASIL, 2018, p. 471).

Ao observar as proposições da BNCC, notamos que a organização do Novo Ensino Médio possui uma forte ancoragem em competências e habilidades, dessa forma, os conteúdos ou objetos de conhecimento, categorias e conceitos das áreas do conhecimento estão submetidos a esta proposição. Essas competências são construídas para as áreas do

conhecimento e os itinerários formativos, não explicitando uma conexão direta com os conhecimentos geográficos, por exemplo, pois a Geografia não é citada como disciplina obrigatória, mas como um dos quatro componentes da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Argumentaremos, ao longo dessa dissertação, que para a Geografia ser aprofundada e ter melhor ancoragem pedagógica vai depender dos itinerários que contenham temas da área das Ciências Humanas e da opção de escolha dos estudantes destes itinerários com a capacidade de oferecimento dos estabelecimentos de ensino, com as possibilidades do protagonismo juvenil como propõe o documento. Na próxima unidade analisaremos repercussões da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina e o reordenamento curricular do estado que direta ou indiretamente trará impactos na organização da Geografia no currículo escolar.

1.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E REORDENAMENTO CURRICULAR EM SANTA CATARINA

Para prosseguirmos na análise do desencadeamento da Reforma do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina, utilizaremos a mesma lógica de análise de textos de Shiroma *et al.* (2005), demarcando a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos da reforma. Nesta parte do estudo, buscaremos compreender como o Estado vem organizando-se para implementar a reforma no Ensino Médio, destacando atores envolvidos e discursos enaltecidos, as principais orientações da Secretaria de Estado de Educação (SED) junto às escolas para reorganização do currículo e a construção do Currículo Base do Território Catarinense com as proposições estabelecidas para o Novo Ensino Médio.

O Estado de Santa Catarina buscou avançar na direção para o cumprimento das exigências de implantação do Novo Ensino Médio, ainda no ano de 2018, para a adesão de 120 escolas-piloto, em conformidade com a Portaria MEC n. 649/2018 que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Este programa está em concordância com as prerrogativas da lei que instituiu o NEM e tem o objetivo de garantir a implantação das mudanças definidas, subsidiando as 27 unidades federativas na elaboração e execução de um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio “[...] que contemple a Base Nacional Comum Curricular, os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária escolar

para, pelo menos, 1000 (mil) horas anuais, em todas as escolas de Ensino Médio do país” (BRASIL, 2018, p. 5).

O referido programa é organizado para resultados esperados, entre eles “Estados e o Distrito Federal com Proposta Curricular (re)elaborada, contemplando BNCC, itinerários formativos e aprovada por seus respectivos Conselho Estaduais de Educação” (BRASIL, 2018, p. 6). Essa prerrogativa acrescenta-se também para as escolas. O apoio técnico para elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLI, para as unidades federativas se realizará,

[...] prioritariamente no suporte à SEE para o planejamento e a elaboração, execução, monitoramento e avaliação do PLI e no fortalecimento da capacidade técnica da SEE, no que se refere à estruturação da governança, de rotinas, de processos e práticas de gestão necessários à implementação do Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 7).

A portaria destaca que as assistências técnicas serão realizadas por meio da disponibilização de consultorias especializadas, disponibilizadas pelo MEC. Esse trabalho, como menciona o documento, foi desenvolvido junto com gestores e equipes técnicas das SEE, destacando a importância destas consultorias nesse processo, sendo que a formação continuada dos professores é orientada no âmbito ProBNCC³³. Para oferta da formação técnica e profissional o programa salienta que a “[...] articulação poderá ser realizada em múltiplas dimensões, seja para a oferta de parte do currículo referente a um ou mais itinerário formativos, ou ainda, para utilização de infraestrutura da instituição parceira” (BRASIL, 2018, p. 12).

Essa parceria pode ser feita com instituições, podendo ser públicas ou privadas, e simultaneamente o Plano de implementação do Novo Ensino Médio, que prevê no diagnóstico sobre aspectos que incidirão na oferta dos diferentes itinerários formativo, no inciso III e IV: “as perspectivas do mundo do trabalho na região e arranjos produtivos locais e potenciais parcerias” (BRASIL, 2018, p. 9). O Plano de Implementações direciona, assim, os marcos legais para efetivar as mudanças curriculares, entre os temas que deverão ser observados estão:

[...] definir as regras para atualizar os sistemas de matrícula; a certificação da etapa;

³³ A Portaria nº 331 institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

o sistema de gestão escolar; os editais de seleção de concurso público para professores e demais profissionais de educação; as normas para contratação de profissionais com notório saber; e, estabelecimento de parcerias, a fim de garantir a efetividade na implementação do novo currículo (BRASIL, 2018, p. 13).

Nas normas de adequação para implementação percebemos forte referência em torno do currículo dos Estados e instituições de ensino. Os arranjos se expressam nos objetivos do programa da portaria instituída para esse fim, no monitoramento e avaliação do número de estados que implantaram o novo currículo nas escolas, no reconhecimento de estabelecimentos vulneráveis e escolas-piloto, na formação de diretores e coordenadores pedagógicos no novo currículo, na formação continuada dos membros da equipe técnica do currículo, da (re)elaboração dos currículos do Ensino Médio, dos parceiros envolvidos e da articulação com a BNCC.

Nesse sentido, “[...] serão desenvolvidas ações de formação continuada com o objetivo de apoiar o processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos à BNCC do Ensino Médio em todas as escolas da rede” (BRASIL, 2018, p. 20). Para o financiamento da proposta e acompanhamento dos investimentos do recurso, o documento é orientado, segundo as regras antifraude e anticorrupção do Banco Internacional De Reconstrução e Desenvolvimento, que

[...] Os estados e o Distrito Federal deverão considerar as diretrizes que versam sobre casos de fraude e corrupção, descritos no anexo II Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que possam ocorrer durante a preparação e execução de programas financiados, no todo ou em parte, pelo Banco Internacional de Desenvolvimento – BIRD ou pela Associação Internacional de Desenvolvimento – AID por meio do Financiamento de Programas para Resultados (BRASIL, 2018, p. 29).

Percebe-se, a partir do exposto, a confirmação da presença de Organizações Internacionais nesta parte, reiterando a proposta de financiamento baseada em resultados, sendo que a influência destes pressupõe bases para a internacionalização da educação e direcionamento de objetivos alinhados aos anseios dessas organizações. Assim, para a ação de implantação de escolas piloto “[...] a SEE deverá elaborar um Plano de Acompanhamento das Propostas de flexibilização Curricular – PAPFC e as escolas deverão elaborar uma Proposta de Flexibilização – PFC” (BRASIL, 2018, p. 15).

O documento cita que no Plano de Implementação deverão ser contempladas as seguintes dimensões: o diagnóstico da rede; os objetivos e metas para a composição do currículo em torno da BNCC e itinerários; a (re)elaboração do currículo; a formação continuada; a estrutura administrativa e pedagógica; a articulação dos parceiros locais; a

comunicação e a mobilização da comunidade escolar; a estratégia para a promoção de equidade de gênero, relações étnico-raciais, urbano-rural e social; os marcos legais; a matriz de indicadores; um cronograma de implementação e a disponibilização de materiais de orientação técnico-pedagógica, de gestão de ferramentas digitais para auxiliar no acompanhamento, monitoramento e avaliação do PLI das redes públicas de ensino estaduais e distrital.

No primeiro semestre de 2019, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina lançou o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular – PAPFC e emitiu documentos orientadores. O PAPFC direcionava para um alinhamento entre a SED/Coordenadoria/Supervisão Regional de Educação e as escolas da rede. O documento apresenta os eixos da flexibilização no currículo como foco principal para compor os itinerários formativos propostos em lei e as escolas foram encarregadas de realizar um conjunto de tarefas com prazos determinados e providências aceleradas para conseguir normatizar os encaminhamentos da SED.

Entre as pretensões requeridas estavam o diagnóstico e mapeamento de interesses dos alunos, as atividades extraescolares voltadas para a juventude existentes na região da UE/Município, a organização de reuniões sistemáticas, seminários e oficinas com a comunidade escolar para envolver os familiares na implementação do Novo Ensino Médio e a proposta de atividades curriculares com pretensões de envolver o projeto de vida e o protagonismo juvenil.

As ações de flexibilização curricular ocorreram já no segundo semestre de 2019, o que nos leva a pensar sobre as repercussões promovidas nas escolas e os resultados de todas as ações, pelo apressamento burocrático e também as conclusões que a equipe gestora, coordenação pedagógica e professores reiteraram sobre o processo e objetivos destas mudanças introduzidas no currículo escolar.

No mesmo ano, foi emitido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina o Caderno de Orientação do Novo Ensino Médio: documento este que foi organizado para “[...] subsidiar as escolas piloto, trazendo elementos conceituais para a reflexão, apresentando a nova estrutura curricular e a proposta pedagógica, sendo o primeiro passo na sistematização e comunicação das ações do Novo Ensino Médio em Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2019, p. 9). Logo nas primeiras páginas estão as justificativas do NEM, trazendo prerrogativas do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011), o diagnóstico da OCDE elaborado em 2010 no estado e o Projeto de Lei (PL) n. 6840/2013 que tramitou pela Câmara Federal culminando na aprovação da Lei n. 13. 415/2017 (BRASIL, 2017a):

O Ensino Médio, historicamente, vem sendo considerado o grande nó da Educação Básica no Brasil. Ainda que se tenha avançado em termos do acesso dos jovens a essa etapa de ensino, tem-se mantido o desafio da permanência destes na escola. Para amenizar esta situação, entendeu-se a necessidade de rever o processo de democratização, de forma que as políticas públicas educacionais estabelecessem diretrizes bem definidas para as mudanças de melhoria (SANTA CATARINA, 2019, p. 11).

Este embasamento manifesta a ideia de ampliação da democratização do acesso à escola com a proposta de ensino que está sendo implantada. Assim, entendemos que a democratização de acesso depende de muitos fatores, principalmente considerar os problemas sociais enfrentados pela educação e comunidade escolar. Por conseguinte, o caderno propõe uma arquitetura curricular alinhada à Lei 13/415 (BRASIL, 2017a), enfocando a importância da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) como essencial para compor a estrutura dos currículos. Nesse sentido, o currículo é apresentado pelas seguintes partes:

Formação geral básica, com um conjunto de competências e habilidades das Áreas do Conhecimento previstas para a etapa do Ensino Médio, que consolidam e aprofundam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, com carga horária total de 1800 horas e Formação específica, via Itinerários Formativos, com um conjunto de habilidades próprias de cada itinerário, os quais contemplam uma ou mais Áreas do conhecimento e/ou Formação Técnica Profissional, e aprofundam as aprendizagem dessa ou dessas áreas, carga horária mínima de 1200 horas. (SANTA CATARINA, 2019, p. 15)

A parte flexível do currículo compreende o Projeto de Vida, as Trilhas de Aprofundamento - envolvendo as áreas de conhecimento e/ou formação técnica e profissional -, a oferta de uma segunda Língua Estrangeira e os Componentes Curriculares Eletivos. Os itinerários formativos possuem quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, devendo cada itinerário atravessar no mínimo um dos eixos, mas preferencialmente todos (SANTA CATARINA, 2019). A finalidade dos eixos estruturantes, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, é integrar os arranjos de formação oferecidos, aprofundando e ampliando as aprendizagens em áreas do conhecimento para garantir a apropriação de procedimentos cognitivos com metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil.

O Projeto de Vida deve estar instituído na carga horária do estudante com duas horas/aulas semanais logo na 1ª série do Ensino Médio, abordando as seguintes temáticas: Desenvolvimento do Projeto de Vida, Escolha dos Itinerários Formativos e Prosseguimento

do percurso após o Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2019). Os Componentes Curriculares Eletivos são componentes de aprofundamento dos conteúdos de uma ou mais Áreas do Conhecimento ofertados semestralmente, de acordo com os interesses dos estudantes. Para as escolas-piloto, a segunda Língua Estrangeira é colocada no caderno de orientações como eletiva, assim como, Estudos Dirigidos e Componentes Curriculares de aprofundamento (Ex.: matemática avançada, inglês avançado, Cultura e Esporte e Educação Tecnológica). No caderno de orientações das escolas-piloto não constam orientações para as trilhas de aprofundamento.

Para a atuação das áreas do conhecimento, a proposta principal é o planejamento integrado por área e interárea, possibilitando, em tese, desenvolver “[...] as competências específicas na etapa do Ensino Médio, intrinsecamente articuladas às competências específicas desenvolvidas nas etapas anteriores, garantindo a progressão dos conhecimentos ao longo do percurso formativo do sujeito” (SANTA CATARINA, 2019, p. 30). Para esta efetivação, delibera-se sobre a necessidade da realização de reuniões semanais, preferencialmente nas quintas-feiras, no turno vespertino: “esclarece-se que os professores que atuam no NEM, portanto, não poderão assumir turmas/aulas neste dia e horário em outras turmas/aulas e/ou escolas” (SANTA CATARINA, 2019, p. 34).

Essa proposta de realizar reuniões semanais para o planejamento integrado foi destituída para 2022, a partir da publicação do Ofício Circular DIGP/SED nº 535/2021, regulamentando a distribuição de aulas do professor efetivo no ano letivo de 2022. Na prerrogativa 31 do ofício consta que, “para as turmas de 1º Ano do Novo Ensino Médio/NEM não haverá matriz de aulas de Planejamento” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 116). Somente para as turmas de 2º e 3º anos do Novo Ensino Médio/NEM, Ensino Médio Integral em Tempo Integral/EMITI e Ensino Médio Inovador/ProEMI estas aulas de Planejamento farão parte da carga horária do professor titular. Para o ano de 2023, foi promulgado o Ofício Curricular nº 237/2022/SED/DIEN, onde destina metade das horas atividades cumpridas na escola pelos professores em planejamento integrado, “por área do conhecimento e/ou interáreas, devendo estes serem realizados em grupos interdisciplinares, coordenados e orientados pela equipe gestora e/ou equipe pedagógica” (SANTA CATARINA, 2022, p. 339), sendo que cada dia da semana vai ser destinado a uma área específica.

Nesse âmbito, o planejamento integrado semanal entre os professores vem sendo colocado como estratégia que pode levar ao engajamento desta integração curricular e talvez

seja a base para todo o processo, mas compete com um problema³⁴ comum das escolas de Santa Catarina, principalmente nos municípios que possuem somente uma escola de Ensino Médio: muitos dos professores, para completar a carga horária, trabalham em até três ou quatro escolas, sendo grande parte deles em Admissão de Caráter Temporário (ACT), dificultando circunstancialmente esse planejamento, além de estar à mercê da imprevisibilidade da oferta – como já alerta o ofício curricular de distribuição das aulas dos professores efetivos.

No que diz respeito às consequências estruturais da política educacional, Mainardes (2006, p. 52) salienta que as políticas, nas suas intervenções textuais, “[...] também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática”. Embora não fazendo esta análise no chão da escola, pode-se prever alguns resultados prováveis olhando para a realidade que a organização de nossa educação está vivenciando: observando que a proposta de planejamento interdisciplinar requer estratégias pensadas nestas realidades e levando em consideração os saberes ou metodologias carregadas pelo corpo docente.

Dado o exposto até então, é preciso agora ressaltar que a estrutura curricular da proposta, no caderno para as escolas-piloto, gira em torno de três matrizes (A, B e C), sendo que a carga horária da Formação Geral Básica se limita “sempre” nas 1800 horas e, a carga horária da parte flexível do currículo em 1200 horas, aumentando progressivamente conforme a quantidade de horas de cada matriz. Silva, Passamai e Martini (2020, p. 6) salientam que esta organização corrobora para

[...] a supervalorização da parte flexível, que significará uma grave diminuição da parte destinada à formação geral, ou seja, a restrição do direito à educação, que requisita acesso aos conhecimentos básicos de todas as ciências, em outras palavras, uma Educação Básica que não garante a base.

Ao longo do ano de 2020, as escolas-piloto iniciaram ações de flexibilização curricular nas 1ª séries do Novo Ensino Médio. As escolas selecionadas para a implantação do NEM estão incluídas nos seguintes critérios:

Participantes do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI; Unidades escolares de Ensino Médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes

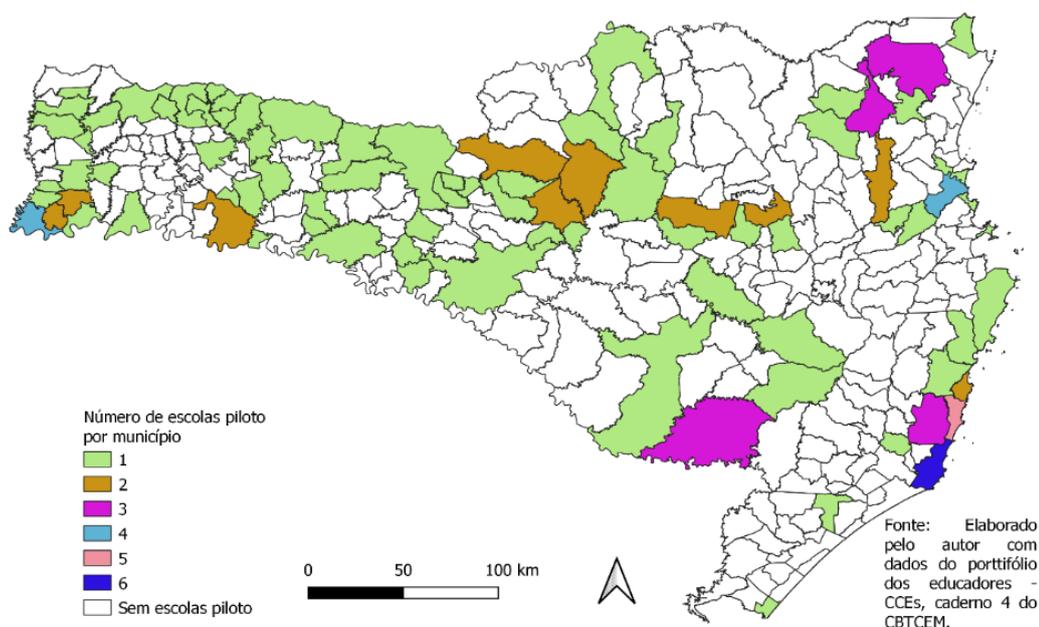
³⁴ Não queremos dizer que não aconteça, o planejamento pode começar a ser visto de forma mais integrada com as normativas em lei, sempre com as possibilidades aparentes para isso acontecer.

do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; Unidades escolares que já possuam jornada diária de cinco horas (BRASIL, 2018, p.3).

Quanto aos municípios que fizeram parte deste projeto inicial, temos uma distribuição em quase todas as regiões do estado. A região administrativa com o maior número de escolas-piloto é a de Laguna, na região Sul do Estado, com 17 escolas; Braço do Norte e Ituporanga são as únicas Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs) que não possuem escolas-piloto. Podemos verificar no mapa da Figura 3 a quantidade de escolas e os municípios que implantaram este projeto.

Figura 3 - Municípios com escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Santa Catarina

MUNICÍPIOS COM ESCOLAS PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Todas as mesorregiões geográficas³⁵ do Estado implantaram escolas-piloto, sendo que a região Oeste tem o maior número de escolas, pressupondo que a quantidade de municípios influenciou nesta delimitação, pois a região possui 118 municípios. Em Santa Catarina, são 87 municípios que implantaram escolas-piloto para o Novo Ensino Médio, somente a região Oeste do estado possui 45 municípios com escolas, 51,7% do total, com 56 escolas-piloto, 46,6% do contingente de instituições de ensino, levando em consideração as 120 que

³⁵ Mesorregião, geográfica, nesse caso, pela regionalização de Santa Catarina estabelecida pelo IBGE em mesorregiões.

instituíram o NEM.

Os objetivos da implantação das escolas-piloto apresentados no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio apontam para um acúmulo de experiências a partir de um planejamento pré-definido por meio da nova proposta curricular. Assim sendo, são objetivos da ação de implantação de escola-piloto:

[...] gerar aprendizado sobre a implantação de escolas-piloto; gerar aprendizado sobre o processo de transição para o novo Ensino Médio, permitindo conhecer aspectos que facilitam ou dificultam a implantação que serão necessárias realizar na rede; coletar dados e informações a fim de realizar a implantação do novo currículo, progressivamente, em todas as escolas de Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 15).

É importante destacar que um ciclo de seminários foi realizado para orientar as escolas e também construir/apresentar os itinerários formativos. O seminário foi organizado pela SED-SC, para a construção/elaboração das eletivas³⁶ e que culminou, posteriormente, em parte do currículo do território catarinense ProBNCC. Para a construção das eletivas, os organizadores citaram constantemente a ampla participação de professores, unidades escolares, coordenadores do NEM, setores produtivos, consultores e especialistas, não citando o acompanhamento do Instituto Iungo neste processo, que desenvolve parcerias com outras instituições sem fins lucrativos e mantidas por instituições privadas, como, por exemplo, o ITAU Educação, em uma campanha de facilitação para as atribuições em andamento do Novo Ensino Médio.

No Portfólio dos componentes curriculares eletivos é citado o envolvimento intenso da instituição na construção das eletivas:

[...] à medida que a implementação dos CCEs avançava nas escolas-piloto, a equipe técnica da SED, em conjunto com a equipe pedagógica e docente dessas escolas, iniciou o processo de qualificação das ementas que incorporaram as novas temáticas produzidas, originando o projeto de produção colaborativa de “Roteiros Pedagógicos”. Para essa atividade, a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina contou com o apoio do Instituto Iungo, parceiro atuante, propositivo e responsivo na qualificação desses Roteiros (SANTA CATARINA, 2020d, p. 15).

A Instituição possui, no seu site oficial³⁷, a oferta de cursos gratuitos para formação de professores e gestores escolares, com a intenção destes profissionais mergulharem nas mudanças do Ensino Médio. Entre os cursos disponíveis está presente a formação para os

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YT1mcLgcc50>. Acesso em: 20 dez. 2022.

³⁷ Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao-de-professores/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

professores aprofundarem na concepção do projeto de vida, assim como no material pedagógico direcionando aos planos de aula de projetos de vida. No site verifica-se com grande destaque o enunciado “Nosso Ensino Médio”, levando a entender a forte ligação e influência da instituição no desenvolvimento das atividades de incorporação do NEM. Conforme observamos em Shiroma *et al.* (2005, p. 436) “[...] é exatamente nessa construção que está o perigo. Porque o repetido uso do possessivo “nosso” oculta a realidade de relações que são estruturalmente desiguais – relações que não são devidas à educação e não serão resolvidas por ela”.

Shiroma *et al.* (2005) ainda ressaltam que esta linguagem tem por finalidade mobilizar pessoas em direção ao consenso social, em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente; nesse caso, podemos relacionar o momento vivenciado pelo Brasil no contexto de aprovação e que ainda persiste nesta fase de implantação do NEM. Essas estratégias discursivas pretendem também “[...] mobilizar para a ação, fazendo um certo tipo de apelo que visa justificar a canalização de recursos e poder políticos, escassos, para determinados fins específicos” (SHIROMA *et al.*, 2005, p. 437).

No discurso do seminário também foi ressaltado a importância de valorizar a integração entre os componentes dos itinerários formativos (CCEs, Trilhas de Aprofundamento e Projeto de Vida), e que esses itinerários visam a ampliação das possibilidades de o repertório de oferta para os alunos cursarem no Novo Ensino Médio, advertindo que não se configuram como reforço escolar das áreas do conhecimento e nem espaço de preparação para o ENEM e vestibulares, ou seja, não pode coincidir com o que a escola já tem, a “educação clássica”, mas sim a ideia é fugir da “educação formal”. No sentido que foi colocado, os professores devem trabalhar um número menor de conceitos, aprofundando mais o que está sendo trabalhado, dando exemplo de que médicos também são músicos e engenheiros e também gostam de culinária.

No andamento das discussões realizadas no âmbito do referido seminário foi questionado pelos participantes no chat, sobre a infraestrutura das escolas para atender as demandas do NEM e profissionais para trabalhar com os itinerários. A resposta apresentada foi que o espaço físico deve ser interpretado de outra forma, analisando maneiras de experimentação (usar a rádio da cidade, estúdio de tv, observatórios sociais), e os professores serão contratados conforme a habilitação indicada nas proposições em lei, para trabalhar com os itinerários. Da mesma forma, os professores da escola devem ser aproveitados ao máximo possível para preencher a carga horária dos itinerários formativos e na composição das áreas.

A partir dessa discussão, podemos considerar algumas consequências que novamente podem atingir o espaço escolar, como à improvisação e fragilização do ensino, pelo trabalho adaptado que o professor terá que desenvolver atuando fora da disciplina de formação e tendo uma estrutura não correspondente ao que necessita o projeto. Em 2022, no primeiro semestre, teve o curso de formação do NEM, em parceria com o Instituto Iungo. Na apresentação das eletivas³⁸ é reforçado a ideia de que não é um aprofundamento ou uma extensão das disciplinas, como por exemplo, da área das ciências humanas. Nelas, o aluno precisa elaborar maneiras de experimentação, com o que a escola possui de infraestrutura, “[...] não significa que para ser experimental precisa ter laboratório”, contemplando o protagonismo de acordo com o projeto de vida dos estudantes, se apropriando das competências e habilidades propostas.

Dessa forma, “[...] o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral), sem que se assegurem investimentos de forma permanente é outro aspecto preocupante na medida em que resultará em oferta precária e poderá incentivar o abandono escolar” (SILVA, 2018, p. 43). Como bem alertam Mainardes e Marcondes (2009, p. 306), “[...] políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”. Outro ponto questionado é a contratação dos profissionais de notório saber para trabalhar os itinerários, sem a habilitação para demandar uma aprendizagem consistente e adequada para a formação integral e a continuidade de estudos. Silva, Passamai e Martini (2020, p. 6-7) salientam que, esta questão

[...] contribui, com isso, para uma desvalorização ainda maior das licenciaturas, desconsiderando a importância da formação pedagógica e didática dos docentes e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional”.

Nos estudos de Silva, Passamai e Martini (2021, p. 49) sobre a implantação e engajamentos para acontecer a Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, verifica-se que um território-rede se formou em torno da Reforma do EM e de sua implantação no estado. Os autores, a partir dos estudos de Ball (2016), analisam que trata-se do engajamento de diferentes agentes de empreendimento “na defesa, criatividade e integração”, mas sobretudo na tradução da política em diferentes espaços e escalas. Entre os agentes que atuaram e estão

³⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A0yjl8FZ_tY&t=1612s. Acesso em: 19 maio 2022.

atuando na atualidade estão

Diretoria de Ensino Médio, da SED-SC; Gerentes Regionais de Educação, ligados à SED-SC; Diretores das escolas-piloto; Universidades Comunitárias, por meio de projetos extensionistas induzidos por edital de fomento publicado pela SED-SC (a exemplo do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE Licenciaturas); Movimento Santa Catarina pela Educação, liderado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), Instituto Ayrton Senna; Itaú BBA; Fundação Natura e Instituto Iungo. (SILVA; WEINMANN; VANZELA, 2021, p. 49)

Os autores observam que Santa Catarina tem um papel de destaque na implementação do NEM no país, disponibilizando profissionais, recursos e interlocução com as instituições privadas. Na formação de professores para as escolas-piloto, também percebe-se “[...] algumas das parcerias público-privadas da SED/SC, entre as quais, o Instituto Iungo, o Instituto Península, Mathema e o Instituto Reúna. Além de palestrantes e formadores vinculados a Universidades Privadas - ditas comunitárias – e Universidades Públicas” (KLAPPOTH; POSSAMAI; SILVA, 2021, p. 40). Da mesma forma, o projeto Todos Pela Educação (TPE) - com suas redes de instituições ligadas ao empresariado - passou a fazer parte dos principais movimentos de elaboração de políticas educacionais brasileiras. Entre as instituições que compõe o TPE, temos o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV, estas são mantenedoras do Instituto Iungo (KLAPPOTH; POSSAMAI; SILVA, 2021).

Em 09 de março de 2021 foi homologado o Parecer CEE/SC N° 040 com a Resolução CEE/SC n° 004/2021. Nesse documento estão presentes, de forma resumida, as orientações dos quatro cadernos que compõe o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) (CBTCEM). O Currículo foi publicado posteriormente, no segundo semestre, no site da SED³⁹ e a estrutura do documento, entre os cadernos que fazem parte do currículo, possui a seguinte compartimentação:

Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021a); Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021b); Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense (2021c); Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense (2021d) (SANTA CATARINA, 2021a).

³⁹ Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 20 dez. 2022.

No caderno 1 do currículo temos as principais orientações que buscam estruturar o currículo da escola. Logo nas primeiras páginas estão instituídos os marcos legais do Novo Ensino Médio, já citados anteriormente, que também justificam a proposta, como o Parecer CNE/CEB N° 5/2011 (BRASIL, 2011), o diagnóstico da OCDE⁴⁰, a PL 6.840/2013 e a LDB (BRASIL, 1996), instituindo principalmente a parte em que os conteúdos estão a serviços das competências. O Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014), se referindo a Base Comum dos currículos, a Lei 13.415/2017, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) na busca de novas abordagens e metodologias e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) também são citados, destacando os quatro eixos estruturantes na organização dos itinerários formativos.

A Organização curricular do Novo Ensino Médio, no documento, compreende o desdobramento do currículo em uma parte de Formação Geral Básica, que lista o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas para a etapa do Ensino Médio, e uma segunda parte, denominada Parte Flexível, com carga horária total, consolidada via oferta de itinerários formativos. A carga horária mínima e máxima para ambos os Itinerários segue as mesmas orientações da Lei 13. 415/2017 (BRASIL, 2017a), já ressaltado no caderno de orientações do NEM em Santa Catarina. A Formação Geral Básica, alinhada à BNCC, é composta pelas seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Artes, Educação Física); Matemática e suas tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas tecnologias (Física, Química, Biologia); Ciências Humanas e sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia)⁴¹.

A parte flexível do currículo acompanha as DCNEM, se configurando na forma de “Itinerários Formativos, compostos por um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar

⁴⁰ Este diagnóstico foi encomendado pelo governo do Estado (na época) para empreender “uma análise independente sobre o sistema educacional e que formulasse opções com vista à elaboração de políticas, a curto e médio prazo, com o objetivo de desenvolver o capital humano” (SANTA CATARINA, 2010, p. 3). O relatório reconhece os esforços elaborados até o momento para melhorar a educação no Estado, e a eficiência em comparação a outros estados. Interpretando também, que os investimentos não estão acompanhados de resultados pela ineficiência dos serviços oferecidos, desta forma os financiamentos devem ser orientados para o aprimoramento dos resultados nos objetivos de aprendizagem. É constatado na análise que as matérias são tratadas como entidades isoladas contrapondo à interdisciplinaridade e recomendado a redução de matérias obrigatórias e a flexibilidade de escolha, ou seja, uma nova abordagem pedagógica. Da mesma forma recomenda-se que a “SED e o Conselho Estadual de Educação (CEE) mudem o foco de sua atenção, atualmente voltada para insumos (tais como verbas, salários dos professores, livros didáticos, computadores, prédios) e processos (municipalização, currículo, horários), e busquem formas eficazes de melhorar a aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2010, p. 19).

⁴¹ “Interpretação da figura que compõe a organização por área do conhecimento para o Ensino Médio, conforme BNCC” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 8).

aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 50). Os Itinerários Formativos da parte flexível do currículo para as escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina compreendem o Projeto de vida, os Componentes Curriculares Eletivos, a Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento. A Figura 4 elucida tal construto.

Figura 4 - Organização curricular do Novo Ensino Médio no Território Catarinense



Fonte: Currículo do Território Catarinense (2021a)

A partir desse debate, “a educação técnica e profissional, assim como a formação propiciada pelas trilhas realizadas com foco nas áreas do conhecimento, compõe os processos de flexibilização curricular previstos para a etapa do Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 98). Em tese, deve ser feita a articulação com a formação geral básica e com os componentes que compreendem a parte flexível. A escolha dos itinerários formativos da parte flexível do currículo referente às CCEs e Trilhas de Aprofundamento é elaborada pelo aluno no momento da matrícula. O Currículo, fazendo referência com a Portaria MEC nº 1.432/2018⁴², que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, coloca que estes itinerários sejam organizados em torno dos quatro eixos estruturantes, como apresentado no caderno de orientações para as escolas-piloto.

⁴² Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 20 dez. 2022.

No CBTCCEM é apresentado um quadro com os objetivos de cada um dos eixos estruturantes, estes possuindo habilidades vinculadas às “dez competências gerais da BNCC e às áreas do conhecimento”. Nas últimas páginas do caderno 1 do currículo estão as matrizes de referência que podem ser adaptadas em todas as escolas do Ensino Médio a partir de 2022, conforme está em lei (Tabela 1).

Tabela 1 - Composição da carga horária da formação geral básica e a parte flexível conforme a matriz de referência

Currículo	Matriz A	Matriz B	Matriz C
Formação Básica	1.760 horas	1.760 horas	1.760 horas
Parte Flexível	1.240 horas	1.600 horas	2.464 horas
Total	3000 horas	3.360 horas	4.224 horas

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base no Currículo do Território Catarinense (2021a)

Observa-se que, a partir da Tabela 2, a composição da carga horária da Formação Geral Básica está condicionada há 1760 horas nas três opções de matriz, incorporando somente uma aula por disciplina a partir da segunda série do Ensino Médio, nos componentes curriculares da Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), a parte flexível do currículo vai aumentando progressivamente conforme a matriz, fator que pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Composição da carga horária da Formação Geral Básica e a Parte Flexível, Matriz A

Ano/série	1ª série	2ª série	3ª série
Carga horária (BNCC)	800 horas	500 horas	500horas
Carga Horária – Parte flexível	Mín. 200 horas	Mín. 500 horas	Mín. 500 horas

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com dados de Santa Catarina (2021a)

Dado o exposto, as disciplinas que fazem parte das Ciências Humanas ficarão dependente da escolha dos estudantes podendo ou não acrescentar a carga horária na parte flexível do currículo, abrindo espaço para periferização da oferta ou não oferta das disciplinas. Nessa conjuntura, o Parecer CEE/SC N° 040 (SANTA CATARINA, 2021a), que apresentou

o currículo, ressalta a obrigatoriedade somente dos estudos de língua portuguesa, da matemática, a língua inglesa e o Projeto de vida⁴³ em todos os anos escolares. Com a possibilidade de as instituições de ensino ofertar parte da carga horária no formato a distância, podendo contemplar até 20% da carga horária total no ensino regular, 30% para o noturno e 80% na modalidade Educação de Jovens e Adultos, preferencialmente nos itinerários formativos do currículo, assumindo também a ideia de progressão não seriada, para tentar ajustar as escolhas dos itinerários formativos.

Nos documentos, percebe-se forte referência ao protagonismo juvenil, em várias passagens do texto de orientação curricular. Nos primeiros parágrafos do documento temos a menção de que o estudante, nessa proposta, pode ser “[...] protagonista de sua história [...]”, concernente ao seu “[...] percurso formativo escolar focado no seu interesse [...]”; a parte flexível como “[...] importante ferramenta para dar voz ao estudante e favorecer este protagonismo para a construção de seu projeto de vida”.

O projeto de vida, assim, tem como objetivo oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiências que “reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas”; a fundamentação metodológica orientada para o sujeito aluno “capaz de gerir seu próprio futuro e as aprendizagens que lhes são necessárias e responsáveis por fazer”; e, ainda, menções como “personalizando seus percursos de aprendizagens” com suas “perspectivas de futuro avaliando seus interesses e perspectivas”, “atendendo a anseios, expectativas, interesses e aspirações”. Entre as concepções de protagonismo juvenil do currículo, pode-se entender que está ligada às possibilidades de escolha do aluno, ou ainda, como este sujeito que precisa ser/estar envolvido, a partir de metodologias ativas, no processo de ensino-aprendizagem, ou no engajamento e no comprometimento com sua trajetória e projeto de vida (SANTA CATARINA, 2021a).

Destarte, destaca-se que o texto reforça constantemente a alusão ao protagonismo. No parágrafo anterior são marcados, com uso de aspas, vários momentos em que a expressão aparece no currículo, o que também é enfatizado nos documentos de orientação que instituíram o NEM em Santa Catarina. Portanto, “pode-se dizer que, na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos são mais dominantes que outros” (MAINARDES, 2006, p. 54).

⁴³ A língua inglesa e o projeto de vida: duas aulas semanais desde a primeira série do Ensino Médio.

Outro engajamento intenso posicionado nos documentos, principalmente no currículo, são as aprendizagens por competências normatizadas pela BNCC, tangenciando tanto a Formação Geral Básica como a parte flexível do currículo. A Formação Geral Básica é sobreposta pelas competências das áreas de conhecimento que estão na BNCC e a parte flexível é orientada pelas competências gerais e específicas das áreas de conhecimento. A matriz curricular para o componente projeto de vida é direcionada às competências gerais da BNCC, habilidades específicas para cada uma dessas competências e objetos de conhecimento.

Nos Componentes Curriculares eletivos, a coerência com as competências e as habilidades de duas ou mais áreas de conhecimento são citadas, e, no mesmo contexto, as trilhas de aprofundamento incorpora as orientações das DCNEM, “[...] sobre a possibilidade de os currículos do Ensino Médio considerarem competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 86). Igualmente, o desenvolvimento da educação técnica e profissional “[...] deve expressar-se em competências mobilizadas pelos estudantes para resolver demandas complexas da vida cotidiana e para o pleno exercício da cidadania, e do mundo do trabalho” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 99). O Parecer CEE/SC N° 040 em consonância com o caderno um do currículo destaca que,

Na perspectiva apontada pela BNCC, a formação de um sujeito integral passa pelo desenvolvimento de dez competências gerais, acrescidas das competências e habilidades específicas de cada uma das quatro áreas do conhecimento [...]. Essas competências e habilidades são o ponto de chegada do percurso formativo desta etapa do ensino e consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2021a, p. 42)

É nesse espaço que Silva (2018, p. 11) argumenta que “[...] esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato às inovações de caráter tecnológico e organizacional”. A pedagogia por competências, nas análises da autora, estão indicadas também nos PCNEM (1999) e nas DCNEM (1998), agora retomada na BNCCEM (2018), sendo favorecidas pelo eixo de prescrições curriculares, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade. O percurso formativo do estudante, na perspectiva para a formação de um sujeito integral, segundo os documentos

orientadores, possui ancoragem na pedagogia por competências, entendendo como direitos de aprendizagem no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio.

Destarte, nos documentos analisados, percebe-se que a flexibilização curricular é a base do projeto, trazendo consigo uma proposta com tendências discursivas para a formação dos estudantes. Entre as marcações que apontam os textos de reforma curricular, temos a forte menção ao protagonismo juvenil para os alunos escolherem o seu próprio percurso formativo (nas capacidades das escolas e as limitações curricular), e a pedagogia por competências como suporte tanto na Formação Geral Básica como na parte flexível do currículo.

Estas intenções de formação estão coerentes (segundo o documento de orientação curricular), para atender as necessidades e expectativas dos jovens contemporâneos, construindo seu próprio projeto de vida em consonância ao mercado de trabalho, principalmente observando os arranjos locais. As disciplinas ficam diluídas em áreas de conhecimento, a Geografia está englobada nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e tem uma diminuição da carga horária nas matrizes de escolha, notando que ela é mencionada somente uma vez nas disposições gerais de todo o caderno 1.

Percebe-se, portanto, que as mudanças recorrentes da reforma atingem diretamente a área das ciências humanas. Simões (2017, p. 53), ao analisar o texto proposto da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), já sinalizava sobre as possibilidades de subalternização da área nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico, o que, na visão do autor, pode trazer sérias implicações no trabalho docente e na formação básica plena e comum das juventudes, alterando a formação crítico-reflexiva. O autor considera que estas mudanças na oferta dos componentes curriculares das respectivas áreas do conhecimento desconsideram que há outros fatores importantes e que influenciam direta ou indiretamente as condições de ensino a aprendizagem na escola, como:

[...] a desigualdade social vivida pela juventude do país que submete parte significativa da população jovem a, concomitantemente, estudar e mergulhar precocemente no mercado de trabalho assalariado; a necessidade de infraestrutura para o trabalho pedagógico (salas de aula, laboratórios, pátios de esportes, materiais de apoio pedagógico) e a valorização do trabalho docente em todos os sentidos (salários dignos, formação continuada, entre outros) (SIMÕES, 2017, p. 48).

Observando a complexidade das adaptações deste projeto na escola e no currículo escolar, o suposto protagonismo juvenil, o alicerce nas competências, a diminuição de carga horária e a diluição dos conhecimentos geográficos, na continuidade desta dissertação, nos questionamos sobre os rumos da Geografia, enquanto disciplina escolar na política curricular

do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Questionamento este que tomamos como base para o desenvolvimento do próximo capítulo.

Partimos da compreensão de que estas alterações incidem profundamente no tratamento dado à Geografia, enquanto disciplina escolar, no planejamento (neste caso) do professor de Geografia, repercutindo na sua atuação em sala de aula com o suporte curricular proposto.

CAPÍTULO II - GEOGRAFIA E CURRÍCULO NO CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

No primeiro capítulo buscamos compreender o contexto de influência, elaboração e dos primeiros passos de implantação da Reforma do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina, a partir da aprovação da Lei 13,415 de 16 de fevereiro de 2017. Percebemos fortemente a influência do contexto político para apressar a reforma com uma Medida Provisória sem debate ou discussão com a comunidade acadêmica e a escola pública, introduzindo mudanças significativas para o Ensino Médio na Educação Básica brasileira. Compreendemos que estas mudanças refletem diretamente e com grande impacto a organização das escolas sem considerar as inúmeras particularidades culturais, sociais e estruturais que a imensa dinâmica territorial do país proporciona, repercutindo na diminuição da carga horária da Formação Geral Básica estabelecida com suas áreas de conhecimento e das disciplinas que possuem a capacidade de protagonizar o pensamento científico e a criticidade nos estudantes (situação esta que será melhor analisada neste capítulo).

Entre as influências destacam-se, também, a participação de atores internacionais e nacionais ligados às instituições privadas com financiamento e adesão à organização da proposta vigente no Brasil e nos estados, esta política curricular transcende os contextos de diferentes escalas, atingida pela influência internacional. Envolve entrelaçamentos local-global, contornando os contextos e escalas em um processo que estamos chamando de transescalaridade da política curricular do Novo Ensino Médio. Salientamos que entre os motivos da reforma alegada nos documentos e referenciais citados estão na necessidade de suprir a demanda do mercado de trabalho e as necessidades laborais para o século XXI, que estão em constante mudança e necessitam de trabalhadores mais dinâmicos com competências e habilidades específicas. A evasão dos estudantes do ensino médio também é colocada como motivadora da reforma, bem como o desinteresse do aluno em prosseguir estudos após a conclusão do Ensino Médio, refletindo na necessidade de incorporar a flexibilidade para, supostamente, suprir estas demandas e os anseios das juventudes com o protagonismo juvenil.

Após a aprovação do projeto houve uma reformulação dos documentos indutores com as mudanças introduzidas na LDB, repercutindo nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos fundamentos estruturantes da BNCC com repercussão nos currículos dos estados e uma gama de resoluções, pareceres, normativas para introduzir o chamado Novo Ensino Médio. No estado de Santa Catarina, percebe-se forte atrelamento da Secretaria de Estado da Educação – SED/SC para alinhar-se aos parâmetros da reforma pré-estabelecida, construindo um caderno de orientações para adesão de 120 escolas-piloto, tentando introduzir com premência o Plano de Flexibilização Curricular (PFC) nessas escolas.

A confirmação dos pressupostos pedagógicos e estruturais atrelados à lei vigente acontece com a construção e publicação dos cadernos que compõem o Currículo base do Território Catarinense do Ensino Médio. No interior do texto de política curricular, a pedagogia por competências e habilidades está presente, emergindo em todos os cadernos que compõem a Formação Geral Básica e a parte flexível do currículo. O texto cita constantemente a necessidade de encaixar o planejamento escolar aos pressupostos metodológicos da pedagogia por competência, abrindo caminhos para uma visão utilitarista do conhecimento, priorizando, também, neste sentido, certos conceitos das áreas do conhecimento.

Para prosseguirmos nossa investigação e seguirmos com análises do Currículo Base do Território Catarinense, no que concerne aos pressupostos da Geografia e a intervenção no seu território curricular, traremos na sequência algumas considerações para analisar a construção da Geografia enquanto disciplina histórica do/no currículo do que chamamos hoje de Educação Básica no Brasil. Problematizamos a categoria território para entender a apropriação dos conhecimentos desta ciência em momentos históricos destacados. Neste capítulo, também, será analisada essa construção ou interferências na Geografia⁴⁴, enquanto disciplina escolar, no âmbito do território curricular catarinense, problematizando os pressupostos pedagógicos da Geografia Escolar na Proposta Curricular de 1998, Diretrizes de 2001 e 2014 e do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (2021), na área das Ciências Humanas e na

⁴⁴ É necessário ressaltar que a Geografia, neste estudo, é tratada como disciplina escolar no currículo catarinense, analisando as interferências na sua organização com a política curricular vigente, com base também, nos seus pressupostos pedagógicos de disciplina.

parte flexível do currículo que tem probabilidade de ser trabalhado com os conhecimentos geográficos.

2.1 A GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: TERRITÓRIO EM DISPUTA

2.1.1 A Noção de Currículo enquanto Território em Disputa

Para uma abordagem histórica da Geografia escolar no currículo brasileiro, buscamos subsídios em referências que se debruçaram sobre o tema, entre elas Albuquerque (2011), Albuquerque, Dias e Carvalho (2021a, 2021b), Barbosa (2016) e Rocha (1998), assim como, no campo intelectual que busca suporte de pesquisa na abordagem do território como categoria relevante nas perspectivas de estudo e apropriação do espaço passado/presente, como Haesbaert e Limonad (1999) e Haesbaert (2003, 2004) e Saquet (2007). Nesse sentido, nesta seção será abordada a concepção de currículo e política curricular como território em disputa, aproximando interpretações e interesses que envolvem os agentes e objetivos curriculares, o que nos levou a um diálogo com pesquisadoras/es como Lopes (2004; 2015), Lopes e Borges (2017), Sacristán (2013), Thiesen (2013; 2019) e Arroyo (2013).

É preciso ressaltar, inicialmente, que a política curricular consiste em “[...] um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de cultura capaz de instituir forma de organizar o que é selecionado, tornando apto a ser ensinado” (LOPES, 2004, p. 111). Ao mesmo tempo, Lopes e Borges (2017) ressaltam que em todo processo no qual se supõe transmitir uma cultura, esta cultura se dispõe à renovação, uma vez que o novo só se faz por referência a uma tradição cultural.

Assim, não se nega o conhecimento, a tradição, a cultura ou a história. Dessa maneira, podemos compreender que não há uma transmissão cultural encerrada, mas uma constante renovação na ancoragem do conhecido e a prospecção do conhecer. A complexidade nesta renovação sugere incógnitas pelas práticas curriculares impostas no conjunto de visões da política curricular. Como bem afirma Lopes (2015, p. 460),

[...] no jogo (de linguagem) que significa o currículo de uma dada maneira, de várias possíveis maneiras, há práticas discursivas que constituem formas de significar: disciplinas, tendências pedagógicas, visões de mundo, de conhecimento, de ciência, diferentes processos sociais que constituem significações e registros que possibilitam as identificações comuns, as equivalências de sentidos.

Nessas circunstâncias, conforme a mesma autora, existem práticas que nos direcionam a tendências discursivas curriculares, como avaliações, formação de professores, livros ou materiais didáticos, meios de comunicação, frequentemente nomeados por referência às tradições curriculares e essas tradições podem ser constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas (LOPES, 2015). Portanto, compreendemos que a política curricular e, em particular, o currículo escolar, é constituído a partir de um jogo de forças institucionalizadas, demarcando um projeto com objetivos a serem atingidos.

Por esse lado, Sacristán (2013, p. 2) afirma que,

[...] em sua origem, o currículo significa o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos propostos e impostos pela escola aos professores (para que o ensinassem) e os estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma organização dos conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Dessa maneira, podemos compreender que o currículo “[...] tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 1). Entendemos, a partir de tal concepção, a relevância do currículo, ou ainda, dos documentos que constituem o campo da política curricular enquanto indutores da aprendizagem dos alunos e de sua força para regulamentação do planejamento do professor, apreendendo também que “[...] o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” (JALLADE, 2000, *apud* LOPES, 2004, p. 110).

Destarte, a política educacional atinge o currículo - forjando efeitos a partir dele -, proporcionada e “[...] construída por articulações de demandas. Há equivalências entre demandas frente a um exterior representado como ameaça ao atendimento dessas

mesmas demandas” (LOPES, 2015, p. 448). Lopes (2015) ainda observa que os interesses percorrem algumas necessidades a serem implantadas e que submergem nos discursos instituídos da política, estes podem ser com linguagem, práticas, instituições, e são entendidos como formas de ordenar dimensões, mas também capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Na visão da pesquisadora:

[...] tais registros são incorporados à educação levando a que sejam repensadas suas finalidades sociais, pois tais finalidades, caso sejam compreendidas discursivamente, deixam de ter um fundamento racional, calculado, capaz de sustentar uma dada escolha. Com isso, a opção por dada finalidade social, a enunciação dessa finalidade e sua defesa, são inseridas na esfera da política. São definidas em certas relações de poder (LOPES, 2015, p. 450).

A partir desses pressupostos, compreendemos que o currículo constitui uma importante ferramenta, podendo ser um território conflituoso de forças em atrito, que constituem finalidades, inseridas na política curricular. Conforme Thiesen (2013, p. 593), “[...] a produção do currículo, como campo de lutas, engendra-se na produção sempre tensionada das relações sociais mediatizadas pelos interesses de classe e materializadas na atividade educativa como um jogo de forças em torno do seu objeto mais precioso – o conhecimento”. Nesse cenário, os estudos mais atuais do autor apontam que “[...] para além de um bem coletivo e um direito público, o conhecimento passa a ser um importante *commodity* no conjunto dos demais produtos que circulam no mercado, sobretudo em escalas regional e global” (THIESEN, 2019, p. 428).

Com base nos estudos de Thiesen (2013 2019), podemos afirmar que o valor do conhecimento nos territórios curriculares tem sido objeto de intensa disputa na medida em que cada qual - pessoas ou grupos - busca afirmar determinado conhecimento e suas finalidades. Espaços estes de reconhecimento e, porque não, de hegemonia. Outrossim, concordamos com Lopes (2004, p. 110) quando ela afirma que “[...] pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação”.

Além do exposto, Thiesen (2019) ainda analisa a repercussão no território curricular a partir da internacionalização da educação no Brasil e argumenta que as ações estão relacionadas predominantemente à gestão curricular em aspectos que incluem avaliação de rendimento escolar, seleção e proposição de conteúdos de conhecimentos, arquiteturas curriculares e formação de professores. Esta tese não é

nova, ocorrendo interferências de escala internacional desde o começo do século XX, para avançar eficientemente o crescimento econômico das nações.

Assim, conforme Thiesen (2019, p. 430) elucida,

[...] é cada vez mais comum chegar às escolas brasileiras, discussões subsidiadas por textos que recomendam flexibilização curricular, ampliação de jornada escolar, avaliação e gestão de resultados, abertura de maior espaço para áreas ligadas às tecnologias, línguas estrangeiras e disciplinas que são objetos de avaliação pelos organismos externos à escola (THIESEN, 2019, p. 430).

Estes parâmetros não levam em consideração a organização postada de muitos estabelecimentos de ensino brasileiros, procurando tecer uma realidade orientada e “[...] concebida como a mudança que pode/deve ser organizada sem considerar o obrigatório diálogo crítico com as experiências em curso nas escolas” (LOPES, 2015, p. 459). Logo, podemos inferir que o currículo possui uma demarcação de territórios balizados no julgamento da nivelação do conhecimento adaptado a forças em disputa e seus interesses, nele “[...] são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento” (SACRISTÁN, 2013, p. 18). Outrossim, “[...] o próprio campo do conhecimento objeto de disputa político-libertadora passa a ser objeto de controle” (ARROYO, 2013, p. 50).

Arroyo (2013, p. 50) faz, ademais, uma reflexão sobre a disputa do território curricular recaída na autonomia docente, como uma força coercitiva para impor um currículo com fortes relações de poder em torno do conhecimento (do que ensinar). Observamos que nestas relações de poder estão em jogo disputas por projetos de sociedade, confrontando-se com outras opções, por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Na visão de Arroyo (2013, p. 46),

[...] quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes. Não é possível a crítica, a desconstrução, o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão-apreensão, ainda que sua criatividade seja cerceada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados (ARROYO, 2013, p. 46).

Nesse sentido, corroboramos com o referido autor quando este afirma que “[...] quanto maior a perda da autonomia do próprio campo do conhecimento maior a perda da autonomia dos seus profissionais, os docentes” (ARROYO, 2013, p. 49). Por essa análise, apontamos que a luta pela autonomia do conhecimento leva, conseqüentemente, a criticar a submissão do conhecimento à lógica do mercado, por exemplo. Essas considerações nos levam a pensar que as mudanças curriculares são estratégicas, pensadas para atingir o professor e, sobretudo, o percurso formativo dos estudantes. O professor, portanto, carrega uma bagagem construída por meio de sua formação e experiência escolar e se depara com dispositivos que idealizam a sua subordinação ao currículo. Simultaneamente,

[...] os currículos, as avaliações e a criatividade docente que se tomaram nas últimas décadas espaços de disputa, de renovação e criatividade de coletivos foram fechados e cercados para serem tratados como territórios de controle, não mais de disputa. Territórios sagrados a serem cultuados. Logo, controlados com novos rituais (ARROYO, 2013, p. 50).

Assim, Arroyo (2013) considera que este tempo é marcado por uma corrida para o crescimento econômico, sacralizando que a ciência, a tecnologia e o domínio de competências terminam pressionando por um novo currículo, novas docências e novos rituais de controle, de qualidade, de avaliação-aprovação-reprovação de alunos e mestres. Imediatamente, as disputas no território dos currículos e da docência estão postas com nova radicalidade.

A partir dessas considerações é que reiteramos a compreensão de que o currículo é território em disputa. Como bem salienta Haesbaert (2004), território tem a ver com poder, não apenas o tradicional poder político, no sentido da gestão de um território político-administrativo, mas também o poder em seu sentido simbólico, do território como abrigo, como lar, como poder de constituição dos sujeitos, sua cultura e identidade, suas relações.

Podemos afirmar que a apropriação e o estabelecimento de um domínio por parte de uma disciplina em uma política curricular, dessa forma, em que se faz presente a disputa pelo conjunto de conhecimentos, seus conceitos/categorias, princípios e temas tradicionais ou emergentes, resulta de relações de poder que demarcam interesses sobre a finalidade da educação, a formação e o trabalho docente, o lugar dos conhecimentos na formação humana, entre outros aspectos já mencionados anteriormente.

Por esse viés, Haesbaert (2003) afirma que as concepções de território podem ser agrupadas em três vertentes básicas: jurídico-política (espaço delimitado e controlado na maioria das vezes pelo poder político do Estado; cultural(ista) (apropriação/valorização simbólica de um grupo sobre o seu espaço; e econômica (relações econômicas no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho. Tais concepções podem se constituir, por exemplo, no território curricular disputado pelos atores e suas vozes com a política curricular do NEM, provocando movimentos de des-re-territorialização dos fundamentos para a aprendizagem no currículo. Salientando que todo movimento de desterritorialização resulta em reterritorialização, esta nova configuração que se coloca no território pode ocasionar “[...] um enfraquecimento das identidades territoriais” (HAESBART, 2003). Segundo o autor, isso acontece numa leitura de território que dá ênfase a dimensão cultural, na medida em que não mais se desenvolve laços simbólicos e afetivos. Contudo,

[...] o olhar geográfico multiescalar é imprescindível para entendermos a desterritorialização, pois como se trata sempre de um processo concomitante de desterritorialização e reterritorialização, é preciso que ele seja interpretado em diversas escalas. Os que em um nível escalar é percebido como processo desterritorializador, em outro nível pode ser visto como reterritorializador. (HAESBAERT, 2003, p. 18)

Olhando para o contexto de influência e produção do texto da Reforma do Ensino Médio no Brasil, evidenciamos repercussões que aferem esta política de escala global, nacional e regional com as adaptações da política curricular do NEM, no currículo catarinense. Com enfoque na escala regional, nos currículos estaduais, esta política pode ser interpretada de diferentes maneiras, com resultados variados e com des-re-territorializações motivadas pela flexibilização que a lei proporciona e a obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio somente de duas disciplinas, somado a forte tendência para a pedagogia das competências. Nesse sentido, “[...] todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto para produzir ‘significados’” (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Em nossas reflexões sobre o currículo enquanto território em disputa, enxergamos o atravessamento destas concepções, uma vez que o Estado elabora/implementa políticas curriculares – que também resultam de um conjunto de disputas entre diferentes agentes e seus interesses a respeito da finalidade e dos rumos

da educação no país –, podendo se articular a representações da iniciativa privada, como evidenciamos no capítulo anterior em relação ao contexto do Novo Ensino Médio. Podemos dizer que há disputas culturais e simbólicas que buscam influenciar o conteúdo das políticas, assim como disputas econômicas, porque também apontam para as diferenças e lutas de classes, do papel da escolarização na formação para os mundos do trabalho, ou ainda, para o mercado de trabalho, etc.

Além disso, Haesbaert (2004) argumenta que hoje vivemos uma multiterritorialidade em sentido lato, resultante da sobreposição de territórios, hierarquicamente articulados, encaixados, denominados territórios-rede e territórios-zona: o primeiro controlado pela lógica estatal e o segundo pela lógica empresarial pela sua “canalização” através de determinados dutos e nódulos de conexão (as redes). Dessa forma, os grupos mais privilegiados desfrutam “[...] de uma multiplicidade inédita de territórios, seja no sentido da sua sobreposição num mesmo local, seja da sua conexão em rede por vários pontos do mundo” (HASBAERT, 2004, p. 14). Essa configuração é aguçada pela flexibilidade territorial do mundo “pós-moderno”, ficando acessível ou subordinada a uma minoria e como consequência a formação de uma elite globalizada.

Enxergamos essa multiterritorialidade nas políticas curriculares, em que se fazem presentes os agentes do poder público e da iniciativa privada, agindo sobre o currículo e atuando de modo articulado, constituindo nódulos de conexão por meio de parcerias público-privadas e atendendo receituários internacionais, hegemonizando os rumos que devem ser tomados no âmbito das políticas educacionais, a exemplo do NEM. Multiterritorialidade que também resulta em des-territorialidades e re-territorialidades, ou ainda, des-re-territorializações, ou seja, em deslocamentos (HAESBAERT, 1997; SAQUET, 2007), como aprofundaremos nessa dissertação.

A partir do entendimento sobre território, propomos a compreensão de que o currículo enquanto território em disputa sofre alterações, deslocamentos em que disciplinas e seus conceitos/categorias, princípios e temas, por exemplo, podem ganhar outros contornos, outras configurações em forma e conteúdo: podem servir, inclusive, a diferentes interesses político-pedagógicos, ou seja, podem des-re-territorializar, isso em diferentes escalas, como, por exemplo, dos currículos oficiais institucionalizados no âmbito do Governo Federal, as suas recontextualizações no âmbito das Secretarias de Estado da Educação, e das Secretarias de Estado da Educação ao currículo em ação na escola.

Na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), por exemplo, somente Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira “Inglês” são disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Mas observamos que em Santa Catarina, a Geografia continua compondo o rol de componentes curriculares no âmbito da Formação Geral Básica, ainda que sua carga-horária tenha sido reduzida e o tratamento dado na organização dos conhecimentos não tenha mais como referência um currículo disciplinar. É possível observar em diferentes partes da política curricular, ainda, menção à Geografia, seus conceitos e princípios. Ainda que, como veremos ao longo deste capítulo, enquanto disciplina escolar, a Geografia esteja passando por outros deslocamentos que consideramos emblemáticos.

Veremos na seção a seguir que a Geografia, na sua história enquanto disciplina no currículo da educação básica, passou por diferentes processos de des-re-territorialização, de caráter utilitarista, pragmático, nacionalista, tradicional à tentativa de expressar um pensamento crítico, orientada pelo currículo, até ao ponto de, na atualidade, vivenciar no nosso entendimento, um processo que irá alterar a sua identidade como disciplina e até ameaçar a sua existência no currículo oficial do Ensino Médio diante de mudanças de concepções no âmbito das políticas educacionais.

2.1.2 Des-re-territorializações da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil

Para entender o território curricular da Geografia e suas des-re-territorializações na sua construção como disciplina escolar no Brasil, faremos uma breve contextualização olhando os parâmetros que influenciaram sua institucionalização no currículo oficial escolar brasileiro⁴⁵. Corroborando com Rocha (1998, p. 3), este tipo de pesquisa oferece a explicação sobre os porquês de um conhecimento ser ensinado nas escolas em um determinado momento e local e a razão dele se manter existindo, excluído ou alterado ao longo do tempo. O autor também ressalta que as mudanças sofridas são resultantes de pressões realizadas por diferentes atores sociais (pressões estas não raramente contraditórias) que refletem tanto fatores diretamente ligados ao

⁴⁵ Trata-se de uma breve contextualização, uma vez que não é nosso intuito aprofundar aspectos de cada período histórico da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil. Para maiores aprofundamentos históricos, recomendamos ver Albuquerque, Dias e Carvalho (2021a; 2021b).

contexto social, quanto àqueles ligados a questões internas à própria disciplina Rocha (1998).

Pode-se dizer que conhecimentos geográficos, de certa forma, foram utilizados no Brasil colonial pelas campanhas de doutrinação jesuíticas para os indígenas. A Geografia na escola jesuítica “[...] era um saber necessário à formação daquela sociedade, por isso compunha os textos destinados ao ensino da escrita e da leitura” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 26). A autora, buscando subsídios nos estudos de Rocha (1996), menciona que no primeiro currículo estabelecido para as escolas no Brasil, a *Ratio Studiorum*, a Geografia não compunha as disciplinas elencadas no currículo oficial, pois “[...] somente com a reforma desse currículo em 1832 que se vai reconhecer esse conhecimento”.

Nesse construto, a Geografia difundida nesse período baseava-se na continuidade da abordagem clássica, seja na tradição descritiva ou na matemática. Albuquerque (2011) nos mostra com a referência de Rocha (2000) que é somente no século XIX, com as importantes transformações por qual passou a educação brasileira – entre elas a criação do Colégio Pedro II, em 1837 – que se fala da institucionalização da Geografia. Entretanto,

[...] durante quase todo o Período Imperial, o ensino de Geografia manteve-se quase que inalterado em suas características principais, tendo sofrido poucas alterações no que diz respeito ao conteúdo ensinado ou mesmo na forma de ensinar. Praticou-se durante todo o período, a Geografia escolar de nítida orientação classista, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a) (ROCHA, 2000, p. 131 *apud* BARBOSA, 2016, p. 91).

A autora, intercalando também os estudos de Andrade (2012), menciona que esse colégio representou importante elemento do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação do Brasil, como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do país. Da mesma forma, essa instituição foi criada para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares.

Segundo Albuquerque (2011, p. 26), os livros didáticos em circulação no início do século XIX eram, em sua maioria, publicações estrangeiras que foram traduzidas para as escolas portuguesas e adaptadas às escolas do Brasil. Essa situação mudou a partir das décadas de 1870 e 1880, com as críticas a essas traduções, “[...]”

desencadeando um processo de elaborações e publicações de livros nacionais impulsionados pelos debates acerca do nacionalismo”.

Esses aspectos pedagógicos e metodológicos se mantiveram fortemente no ensino de Geografia no Brasil no século XIX e início do século XX. Segundo Albuquerque (2011), os debates acerca da ineficiência destes aportes teóricos-metodológicos foram influenciados nesse momento, principalmente por Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Nessa época, não existiam cursos destinados à formação de professores de Geografia, dessa forma, lecionava essa disciplina qualquer pessoa que tivesse afeição para com o temário e uma boa memória para armazenar a ordem de respostas dos seus alunos.

Observamos que Delgado de Carvalho criticava os livros didáticos, o baixo número de aulas desta disciplina, os conteúdos que compunham os manuais escolares e as metodologias adotadas em sala de aula, que sobrevalorizavam a memória como requisito único da aprendizagem, a própria sociedade e a condição dos professores da época de compactuar com as práticas mnemônicas tão comuns e adaptadas a um elenco de conteúdos pautados em nomenclaturas de cunho geográfico.

Além das críticas apontadas, Delgado trazia propostas de superação desses problemas. Nessa perspectiva, empenhou-se na difusão da Geografia moderna e trouxe em seu *Methodologia do Ensino Geographico* uma preocupação sistemática com conteúdos e métodos a serem abordados. Assim, dedicou um capítulo a cada um dos níveis de ensino, de maneira que pudesse fazer sugestões efetivas para cada um deles. Resumidamente, para o ensino em geral propunha que este iniciasse sempre pelos temários próximos à realidade dos alunos e que tivessem como fundamento a Geografia moderna (ALBUQUERQUE, 2011, p. 45).

A autora menciona, ainda, que ele compreendia a Geografia escolar como a prática da ciência geográfica, mas também considerando os conhecimentos dos alunos. Diante disso, também argumenta que Delgado de Carvalho contribuiu para a implementação de uma Geografia científica para o Brasil, relações com os saberes acadêmicos, estudos regionais, a criação dos cursos superiores de Geografia e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conforme Albuquerque (2011, p. 48), “[...] Delgado de Carvalho trouxe muitas inovações para a Geografia escolar brasileira. Entretanto, não podemos ainda afirmar que esse movimento de renovação foi efetivamente implementado nas escolas de todo o país” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 48). Esta resistência partiu, principalmente, das dificuldades de adaptação pedagógica docente da época, a aceitação da proposta do autor e as dificuldades de reunir os

professores de Geografia da época, sabendo que esse conhecimento era restrito a meia dúzia de estudiosos (CARVALHO, 1925, p. 109, *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 46).

Barbosa (2016, p. 92) salienta que “[...] mediante os conceitos de pátria, povo, nação e território, por exemplo, a Geografia escolar brasileira passava a imagem de um país harmônico, exuberante, gigante e com um povo forte totalmente desprovido de conflitos sociais”. O autor justifica, a partir dos estudos de Vlach (2005) que, a ideia de território dissimulou as ações concretas dos líderes (políticos, intelectuais etc.) que conduziam, “de cima para baixo”, a construção da nação e do cidadão para consolidar o Estado brasileiro. Nesse sentido, “[...] essas ideologias apregoadas no estudo desses conceitos legitimavam os ideais do Estado nacional, cujo objetivo principal era efetuar a harmonia e o controle social, camuflando assim os conflitos sociais” (BARBOSA, 2016, p. 92).

Percebemos as dificuldades enfrentadas na institucionalização da disciplina de Geografia com pressupostos pedagógicos de maior consistência. Devemos considerar que a Geografia estava inicialmente se constituindo como ciência e enfrentando as barreiras hegemônicas tanto do campo do ensino como dos interesses de formação de determinada sociedade. Cabe destacar que, no final do século XIX e começo do século XX, o tecido social brasileiro era marcado fortemente pelos reflexos da escravidão, da educação para poucos, em um território que prevalecia a intencionalidade da ignorância e o predomínio da concentração de poder nas mãos dos grandes latifúndios.

Pode-se afirmar que a situação relacionada ao ensino de Geografia começa a dar indícios de mudanças a partir de década de 1930, com a criação do primeiro curso superior de Geografia no país:

[...] nos termos da periodização proposta, 1934 desponta como ano privilegiado, pois é a data de criação do primeiro curso superior de geografia no país. Marca o início da geografia acadêmica, da Geografia científica, o surgimento dessa geografia de caráter mais acadêmico. [...] Ele marca o início de uma forte influência francesa com a presença de professores daquele país que criaram escola e deixaram marcas profundas nas instituições por onde passaram além de imprimir um “modo” francês de se fazer a ciência geográfica (SILVA, 2012, p. 65-66 *apud* BARBOSA, 2016, p. 93).

A autora, referenciada pela investigação de Petrone (1993), conclui que, até então, as aulas de Geografia eram ministradas por profissionais oriundos das diversas áreas, como advogados, engenheiros, médicos e seminaristas. E, com essa mudança, pela primeira vez se colocavam em sala de aula professores com formação em

Geografia, preparo assentado numa concepção científica. Barbosa (2016, p. 92), acompanhando os estudos de Rocha (2000), demarca que o curso superior de Geografia foi “[...] instituído com a criação da FFCL/USP – (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, criada em 1935, atual UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro”.

Nesse momento histórico era debatido um movimento de mudança respaldado pela Escola nova: “[...] formado por um conjunto de ideais que pretendiam uma renovação dos métodos de ensino, fazendo frente a memorização e ao enciclopedismo hegemônico no período” (PERREIRA; PEZZATO, 2021, p. 278). Os autores colocam que, no mesmo contexto, tentava-se instaurar no Brasil a Geografia Moderna Escolar “considerada como conhecimento social que integrou parte de um ideário de ‘escola moderna’, forjado entre os séculos XIX e XX, e que representou a especificidade autônoma da disciplina frente às renovações propostas pelos escolanovistas” e que se destacavam “propostas de um ensino de Geografia ativo, com valorização de um discurso nacionalista, voltado para a interpretação regionalista e com forte influência do ambientalismo”⁴⁶.

Perreira e Pezzato (2021, p. 261), avaliando os materiais pedagógicos da época, perceberam que houve mais um discurso de renovação do que uma proposta concreta de ensino baseado nos ideais da Geografia moderna, “[...] ora apontando com propostas de renovação, ora para ações de caráter conservador na cultura escolar”. Os autores dialogam com os estudos de Romanelli (1984) e consideram que as necessidades de transformações na educação seguem o momento pelo qual o Brasil estava passando, pela singela expansão industrial e urbana e a necessidade de diminuir o analfabetismo em prol do mínimo de qualificação para o trabalho das classes trabalhadoras.

Podemos perceber, nesse cenário, que existiam contradições perante os elementos da construção de ensino de Geografia para sistematizar a prática e as mudanças propostas e, ao mesmo tempo, os interesses do Estado culminavam em se apropriar desta “modernização” para manter a ordem conservadora:

⁴⁶ Perreira e Pezzato (2021, p. 260) usam os estudos de Vlach (1988), Rocha (1996, 2000, 2009) e Gonçalves (2012), mostrando também que os ideais positivistas de “ciência moderna” que passavam a fundamentar os preceitos acadêmicos, e, embutido nesse processo, está a sistematização da Geografia científica ao longo do século XIX, passa-se a questionar o papel de uma escola também moderna e, consequentemente, fundamentada no positivismo.

[...] enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder, enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova. Estes eram vistos como portadores dos requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora (SAVIANI, 2008, p. 270-271 *apud* PERREIRA; PEZZATO, 2021, p. 275).

Essas premissas pedagógicas seguiram até meados de 1950, momento em que “[...] surgiram os primeiros questionamentos sobre a validade da Geografia moderna (científica ou tradicional). O embasamento teórico dessa ciência foi intensamente questionado pelos geógrafos pragmáticos” (BARBOSA, 2016, p. 94). Segundo o autor, estes geógrafos buscavam nos métodos estatísticos e nos modelos matemáticos uma análise mais rigorosa do espaço, fundamentada no positivismo lógico que passou a ser aplicado ao terreno prático da intervenção do Estado e das empresas hegemônicas.

Posteriormente, com a introdução e rigidez da ditadura militar no Brasil (1964-1985), os direcionamentos curriculares influenciaram diretamente no território curricular da Geografia durante o período, em conjunto com a disciplina de História formaram uma única disciplina: os Estudos Sociais. Conforme Santos e Carvalho (2021, p. 101):

[...] no ano de 1971, a partir da Lei 5. 692, os Estudos Sociais passaram a integrar os currículos escolares brasileiros. A partir disso, a Geografia escolar sofreu significativas transformações em virtude dessa mudança no currículo, tanto no que se refere aos conteúdos, como também as propostas metodológicas, impactando consideravelmente a maneira como se conceberia a geografia a partir desse momento.

Os autores elaboram uma análise do currículo adotado pelo regime vigente, as orientações seguem o documento popularmente conhecido como “Verdão” pelo fato da capa apresentar um verde semelhante ao da vestimenta militar, corroborando com a ideologia dominante da época. Nesses estudos se verificou que os temas eram voltados ao patriotismo e os verbos utilizados para construir os objetivos, a divisão de conteúdos inseridos e até certos tipos de atividades para a exposição dos conteúdos não continham desígnios indagadores para proporcionar o desenvolvimento do senso crítico nos indivíduos, e a menor possibilidade de se compreender, por exemplo, as desigualdades sociais entre classes e o direito à educação de qualidade. Dessa maneira, percebemos que “[...] não só apresentou finalidades pautadas em interesses políticos e econômicos, como também representou uma estagnação para o ensino de Geografia enquanto disciplina curricular” (SANTOS; CARVALHO, 2021, p. 119).

As contestações destes métodos e objetivos dos conhecimentos geográficos tiveram um pedestal inicial somente no início dos anos 1980. Barbosa (2016, p. 95) argumenta que “[...] a produção do conhecimento pautada na Geografia crítica trouxe elementos fundamentais para se tentar construir uma nova proposta teórico-metodológica, tanto para a ciência quanto para a matéria escolar”. Nessa luta pela constituição de uma Geografia crítica, destacavam-se intelectuais envolvidos com a teoria social de Marx:

[...] a preocupação básica do ensino proposto pelo movimento de renovação da Geografia crítica foi a de contribuir com as condições teóricas necessárias para que o aluno apreenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações que se fazem necessárias, possibilitando, assim, a conquista plena da cidadania; uma Geografia comprometida com o ser humano e a sociedade, não com o ser humano abstrato, mas com o ser humano concreto, com a sociedade tal qual ela se mostra, dividida em classes portadoras de conflitos e contradições e que contribua para a sua transformação (BARBOSA, 2016, p. 97).

Acompanhando o raciocínio exposto pela referida autora, esta renovação da Geografia no Brasil teve amplas discussões em torno do currículo, na tentativa de fazer uma Geografia alternativa e autônoma desvinculada da ideologia do Estado e dos ditames dos grupos econômicos hegemônicos. Da mesma forma, “[...] um ensino aprendizagem numa abordagem humanista, considerando o aluno um sujeito histórico, participante da elaboração e reprodução do espaço geográfico, onde ele habita e estuda, um sujeito com papel ativo [...] e autônomo envolvido com as questões sociais” (p. 99). Segundo Vesentini (2004, p. 227), a Geografia crítica “[...] preocupa-se basicamente com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, com a cidadania [...] da existência de cidadãos ativos e participantes que questionam a realidade e reconstróem os direitos democráticos”.

Nesse âmbito, pode-se afirmar que, durante o processo de redemocratização do país na década de 1980, “[...] ocorreram conquistas educacionais e a elaboração de pedagogias contra-hegemônicas, bem como o surgimento de movimentos reivindicatórios que lutaram pelo fim das licenciaturas em “Estudos Sociais” e pelo “retorno” das disciplinas de Geografia e História” (DUARTE, 2021, p. 245). Conforme o mesmo autor, os Estudos Sociais permaneceram como disciplina nas escolas da maioria dos estados até a década de 1990, período de implementação de políticas neoliberais na educação brasileira:

Trata-se de um momento de reformas educacionais no Brasil e no mundo, que tem como marco legal no país a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que norteia a produção de vários documentos curriculares que vão orientar, a partir de 1998, a reforma de Ensino Médio, política que passa a ser implementada a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e da homologação da versão final da BNCC. (DUARTE, 2021, p. 245)

A partir dos estudos de Rego (2017), Carvalho e Rodrigues (2019), Duarte (2021) caracteriza este período como marcado por um conjunto de políticas curriculares que atingem a Geografia, assim como outras disciplinas no Ensino Médio com enfoques pedagógicos pautados no mundo do trabalho, na competitividade, na flexibilidade, no empreendedorismo, que visa responsabilizar os sujeitos pelo êxito ou insucesso de seu futuro enquanto empreendimento, ao centrar o processo escolar em “projetos de vida” e escolhas individuais dos estudantes, relegando a segundo plano a formação para a cidadania coletiva e justiça social.

Mesmo enfrentando os problemas relacionados, evidenciamos que a educação brasileira vive caminhos plurais de renovação, assim como “[...] a geografia escolar [que] vive um momento rico e complexo, com uma intensa pluralidade de caminhos o que não por acaso coincide com as profundas redefinições do sistema escolar e com os correlatos questionamentos ao ensino tradicional dessa disciplina” (VESENTINI, 2004, p. 221).

Observando a sua reestruturação no currículo, no atual contexto do país, como já observamos na BNCC, a Geografia, enquanto disciplina, está incorporada na Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa tentativa de “integração disciplinar”, a exemplo do que ocorreu com a constituição dos Estudos Sociais, teve problemas no passado formando movimentos de resistência perante as repercussões na aprendizagem, na formação de professores e constituição de um ensino respaldado com pressupostos pedagógicos de sustentação das ciências de referência. Por esse viés, devemos considerar, como aponta Silva (2018, p. 130), que

[...] a implementação das mudanças fica, no entanto, sempre, a cargo das escolas, e, nesse processo, terminam por redimensionar seus significados, mesmo que consideremos que a precarização a que tem sido submetida a formação dos professores os torne alvos mais fáceis de uma razão que tem limitado a possibilidade de formação cultural capaz de gerar a capacidade de reflexão e de crítica, justamente por ser administrada e controlada por critérios que se pretende sejam objetivamente mensuráveis.

Dado o exposto até então, tomando como base as considerações dessa unidade, apreendemos que o currículo é um território em disputa derivado de múltiplos agentes de influência, seja do próprio ensino ou de posteriores à escola (Estado, instituições privadas e/ou organismos internacionais), ou seja, envolvendo multiterritorialidades na composição das relações de poder no currículo.

Diante dos entraves disciplinares no território curricular da Geografia, proporcionado também pela força peculiar que a Geografia tenciona em seus pressupostos pedagógicos, observamos que ela esteve em cada momento histórico também subordinada a estes atores, mas com forças desiguais. Entendemos que a Geografia esteve em constante processo de des-re-territorialização no campo do currículo, sendo submetida, sobretudo, às disputas políticas e econômicas emergentes das transformações periódicas que aconteceram no Brasil. Nesse sentido, compreendemos que a produção de seu território curricular é um produto histórico, com relações de poder que influenciaram sua identidade, procedendo de continuidades e descontinuidades em cada momento citado.

O território da Geografia, nessa construção, possui uma apropriação simbólica dos conhecimentos desta ciência no currículo e do seu papel na formação humana, para atingir o público vigente e formar determinada sociedade a partir de conhecimentos em disputa, seja pelo objetivo de forjar e fortalecer o espírito nacionalista, pelo objetivo de ampliar a capacidade intelectual de interpretação embasada nos conhecimentos geográficos, na formação para o mercado de trabalho, entre outros.

Assim, compreendemos que o conhecimento sempre esteve em disputa na construção da disciplina de Geografia no currículo. Entretanto, depreende-se que a tentativa de renovação com alicerces teórico-metodológicos para a construção de uma sociedade capaz de reconhecer as desigualdades existentes, as formas de dominação e capacidade de interpretar significativamente a construção do espaço, partem por dentro do campo acadêmico, das experiências escolares, balizados em pesquisas que proporcionam um rumo mais sustentado pelos conhecimentos e experiências de quem vive a situação.

Ademais, cabe salientar que “[...] o currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa” (SILVA, 2018, p. 13). A partir dos debates de concepção crítica da Geografia, começou um movimento significativo para composição de poder no

território curricular da Geografia no Brasil. No entanto, como enfatiza Arroyo (2013, p. 41),

[...] os embates políticos sobre o que se ensina, se lê e aprende sobre os valores e contravalores que as escolas reproduzem viraram objeto de tensas disputas em todos os níveis da sociedade; um indicador de que os profissionais da educação básica cresceram em autonomia ameaçando o papel de reprodutores fiéis dos valores e das representações inferiorizantes que pesam sobre eles e sobre os setores populares com os quais trabalham.

O conhecimento, como destacado por Thiesen (2013), “[...] é um objeto precioso de intensa disputa” e, dessa forma, pode forçar o controle acerca de certos conhecimentos, valores e símbolos constituintes do território disciplinar das ciências de referência no currículo. Tal processo pode ser atingido por forças de escalas local, regional, nacional e internacional, formando um território-rede de apoio estatal articulado ou não com organização empresarial. Cabe lembrar que a política curricular atual do NEM, como vimos no capítulo anterior, é marcada pela flexibilidade curricular, abrindo possibilidades de alteração na organização do documento em cada Estado, assim como de apoio para incorporação das prescrições em lei.

Nesse sentido, dependendo da organização curricular sobreposta por estes fatores pode formar um território desigual entre as disciplinas no currículo, hierarquizando, impulsionando a hibridização das relações entre os conhecimentos, ou ainda, fragmentar ao ponto de excluir: um território precário e excludente que pode proporcionar a mudança de identidade disciplinar, um território típico dos tempos de globalização⁴⁷.

Por conseguinte, nos perguntamos, qual é o território curricular da Geografia na política curricular do Currículo Base do Ensino Médio em Santa Catarina? O que este território nos indica sobre o trabalho com os conhecimentos geográficos neste nível de ensino? Com base na BNCC e no Currículo do Território Catarinense, que pressupostos pedagógicos darão sustentação ao trabalho com os conhecimentos da Área de Ciências Humanas, em particular, do componente de Geografia cujo objetivo de estudo-ensino é o espaço geográfico, que pressupõe, por exemplo, as relações espaço-tempo, sociedade-natureza e poder?

Essas problematizações nos guiam para a continuidade desta dissertação, olhando para os fundamentos estruturantes e os conhecimentos geográficos na

⁴⁷ Adaptado Das referências de Saquet (2007) e Haesbaert (1999).

construção da proposta curricular de Santa Catarina e, posteriormente, no texto do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, quando buscamos discutir sobre as possibilidades de se trabalhar com os conhecimentos geográficos, seus conceitos/categorias, seus princípios e temas nas adaptações para o NEM em Santa Catarina. Argumentaremos que a Geografia como disciplina escolar, ofertada no Ensino Médio catarinense, vem passando por um processo de des-re-territorialização desde o final dos anos de 1990, mas que alcança seu auge com a atuação Reforma do Ensino em curso.

2.2 A GEOGRAFIA NO TERRITÓRIO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE 1998 A 2021

2.2.1 A Geografia na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998-2014)

O processo de construção da Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina teve seus passos iniciais na década de 1980. Nesta unidade, tentaremos trazer alguns pontos relacionados aos fundamentos pedagógicos estruturantes presentes em documentos oficiais publicados pela Secretaria de Estado da Educação em 1998, o caderno de Diretrizes para a Educação Básica catarinense (SANTA CATARINA, 2001)⁴⁸ e a Proposta curricular de 2014. Focaremos na concepção de Geografia adotada e o papel atribuído aos conhecimentos geográficos no processo de escolarização destacados, seus conhecimentos (categorias/conceitos e princípios).

Nós trabalhamos as des-re-territorializações da Geografia no currículo brasileiro para entender as influências dos atores que disputam os conhecimentos. Agora, vamos analisar a constituição do território das disciplinas no currículo catarinense em três momentos em que o currículo do Estado sofreu transformações significativas, em um intervalo de tempo considerável e que repercute em mudanças sustentadas pelas

⁴⁸ Sentimos a necessidade de analisar este caderno, pois insere conceitos científicos fundamentais para trabalhar em cada disciplina, assim como fundamentos pedagógicos para orientar o trabalho do professor em sala de aula.

necessidades da oferta de educação que acompanha as alterações das relações sociais e de trabalho em uma sociedade em constante transformação.

Partimos do pressuposto de que a construção dos conhecimentos curriculares está imbricada ao momento histórico e sofrem a interferência ao período político com bases econômicas e influências intelectuais. Buscaremos entender a construção ou desconstrução do território curricular da Geografia e suas finalidades para a educação dos jovens de Santa Catarina, seguindo a compreensão de Arroyo (2013): atrás de toda disputa de conhecimento está em jogo uma disputa por projeto de sociedade.

A Geografia, como já destacado anteriormente, se construiu como ciência em momentos distintos e sua materialidade no currículo escolar - no que hoje chamamos de Educação Básica - serve a propósitos, como bem destaca Moreira (2007, p. 9): “[...] seu tema tem sido o conhecimento, aqui e ali se ocupando do problema da existência, mas sempre confundido com o tema da sobrevivência”. Estes conhecimentos, de alguma maneira, foram se territorializando no currículo catarinense submetidos a fundamentos estruturantes, propagando objetivos de aprendizagem e orientando a docência para o exercício em sala de aula (o currículo em ação).

É preciso observar, a partir do exposto, que o percurso metodológico usado nesta unidade da dissertação busca ressaltar as possibilidades de enxergar os conhecimentos geográficos e os fundamentos estruturantes do currículo. Configura-se no esforço da análise textual discursiva em que “[...] toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado corpus” (MORAES, 2003, p. 194). Este *corpus* passa pelo processo inicial chamado de unitarização, em que, primeiramente, se examinam os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades emergentes. Depois, em um segundo momento, exerce-se a categorização, resultado das relações entre as unidades e formação de categorias [que já podem ter sido elencadas como unidades emergentes ou que sejam novas, resultados do exercício de categorização]. E, por fim, na terceira parte, o desenvolvimento da comunicação e elaboração do metatexto pela intensa impregnação de análise desencadeada pelos dois estágios anteriores, possibilitando a emergência do novo” (MORAES, 2003; MORAES, GALIAZZI, 2006; MEDEIROS, AMORIM, 2017).

Nesse sentido, com esta dissertação, assumimos o desafio de “[...] exercitar uma dialética entre o todo e a parte, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas” (MORAES, 2003, p. 199), uma vez que consideramos impossível ocultar a neutralidade do pesquisador, pois “[...]”

toda análise é subjetiva, fruto da relação íntima do pesquisador com seu objeto pesquisado” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 122).

Nesta seção, no primeiro momento, faremos uma breve busca referencial de princípios e conceitos geográficos para expor estes conhecimentos e levantar as possibilidades de visualizá-los nas propostas curriculares. Podemos afirmar que a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, construiu seus pilares de sustentação para o desenvolvimento da análise crítica do espaço, suas transformações e implicações para o meio social e natural. Eles servem de apoio ao professor nos meandros de uma educação com base epistemológica, indispensáveis na problematização do conteúdo e, para isso, consideram-se “[...] as múltiplas relações e interconectividades de conceitos, temas e problemáticas a serem estudados” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009, p. 26), objetivando o que podemos denominar de consciência espacial-cidadã.

Conforme Andreis e Callai (2019, p. 84),

[...] os princípios são enunciados que podem ser entendidos como fundamentos nunca últimos nem primeiros, mas que se vinculam com os campos do conhecimento e são por eles assumidos de modo específico em acordo com a “lógica” desse campo. Isso porque apresentam elementos estruturantes que permitem a análise pautando-se em leis e acordos com os quais se podem compreender aspectos específicos que os constituem.

Cabe salientar que os princípios de investigação da Geografia foram relevantes para a consolidação da Geografia enquanto ciência entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX (ROCHA, 2009). Sobre esses princípios, podemos acrescentar que

[...] o ‘princípio da **unidade terrestre**’ - a Terra é um todo, que só pode ser compreendido numa visão de conjunto; o ‘princípio da **individualidade**’ - cada lugar tem uma feição, que lhe é própria e que não se reproduz de modo igual em outro lugar; o ‘princípio da **atividade**’ - tudo na natureza está em constante dinamismo; o ‘princípio da **conexão**’ - todos os elementos da superfície terrestre e todos os lugares se inter-relacionam; o ‘princípio da **comparação**’ - a diversidade dos lugares só pode ser apreendida pela contraposição das individualidades; o ‘princípio da **extensão**’ - todo fenômeno manifesta-se numa porção variável do planeta; o ‘princípio da **localização**’ - a manifestação de todo fenômeno é possível de ser delimitada (MORAES, 1990, 25-26 *apud* ROCHA, 2009, p. 78).

Rocha (2009, p. 78) acrescenta ainda que

[...] o estabelecimento destes princípios permitiu à Geografia se libertar da pura preocupação com a descrição, herança ainda da Geografia Clássica.

Buscava-se, a partir daquele momento, oferecer explicações para os fenômenos observados, bem como identificar as causas de sua distribuição.

Além disso, Moreira (2007, p. 116) considera que os princípios lógicos da Geografia são a localização, distribuição, extensão (rede e conexão), distância, posição e escala. Conforme o autor, “[...] perceber um fenômeno em sua dimensão geográfica é assim, primeiramente, localizar, distribuir, conectar, medir a distância, delimitar a extensão e verificar a escala de sua manifestação na paisagem” (MOREIRA, 2007, p. 116).

Já entre as categorias/conceitos essenciais, o referido autor destaca paisagem, espaço e território, em que do “[...] ponto de vista da representação, tudo começa na categoria da paisagem, mas se explicita na categoria do espaço mediada na categoria território” (MOREIRA, 2007, p. 116), ordem esta que pode ser alterada de diferentes maneiras. Andreis e Callai (2019), também consideram essenciais algumas categorias geográficas para a composição do campo teórico da Geografia, pois conforme as autoras “[...] é passível o entendimento de que há algumas categorias importantes na análise espacial como território, paisagem, lugar, região e conceitos como o de escala, bem como rede e orientação”⁴⁹. Assim, corroboramos na compreensão de que, “[...] ensinar Geografia implica no esforço de elaboração da análise espacial pelo viés geográfico. Para esse movimento, as categorias servem para colocar em questão, o mundo tratado como objeto de pensamento na aula de Geografia” (DENTZ; ANDREIS; RAMBO, 2016, p. 52). Os mesmos autores visualizam nas categorias lugar, paisagem, região e território, como

[...] uma perspectiva balizadora da Geografia sob diferentes óticas do espaço geográfico, ou seja, cada categoria expressa uma possibilidade de leitura do espaço geográfico delineando, portanto, um caminho metodológico e a possibilidade de provocar à reflexão acerca da espacialidade, a partir de distintas abordagens (DENTZ; ANDREIS; RAMBO, 2016, p. 53).

Na visão dos autores, estas categorias, com suas formas de aplicação no ensino de Geografia, ensejam o entendimento do real na dimensão de totalidade, da mesma forma que “[...] o trabalho com as categorias geográficas em sala de aula visa à reflexão acerca da relação entre o mundo da vida e as generalizações na forma de conceitos e categorias geográficas” (DENTZ; ANDREIS; RAMBO, 2016, p. 65). Nesse

⁴⁹ As autoras trazem a referência de Cruz (2010) e Santos (2008a).

movimento, os autores enaltecem que professor é sempre provocador da reflexão, pois ele é que compreende sistematicamente essas noções teóricas, sendo essencial a sua presença. Da mesma forma, Castro, Gomes e Corrêa (2000) trazem a paisagem, região, lugar, território e acrescentando o espaço, como os cinco conceitos-chave, com um forte grau de parentesco entre si, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre.

Os referidos autores, problematizando a construção da Geografia como ciência, instituem a revelação desses conceitos durante a edificação teórico-metodológica. O espaço é um conceito que se efetivou a partir de 1970 na obra de Lefebvre e depois com Milton Santos com o estabelecimento do conceito de formação socioespacial.

Nesta linha de raciocínio admitimos que a formação sócio-espacial possa ser considerada como um meta-conceito, um paradigma, que contém e está contida nos conceitos-chave, de natureza operativa, de paisagem, região, espaço (organização espacial), lugar e território (CASTRO; GOMES; CORRÊA, 2000, p. 27).

Com a mesma importância destas categorias, Andreis (2019, p. 2) sugere que o cotidiano:

[...] pode ser entendido e assumido como categoria científico-didática da Geografia, por sua implicação ao espaço geográfico e à ciência geográfica, e por se configurar como dispositivo às aprendizagens de conhecimentos e conceitos nas diferentes áreas do conhecimento.

Destarte, entende-se que o espaço geográfico é produzido e representado pelos próprios sujeitos que o produzem, e a representação da dimensão do cotidiano tem nascedouro e morada constituída pelas relações entre humanos. Dessa forma, para Andreis (2019, p. 4):

[...] compreender o espaço como vivo, relacional, como produção dos sujeitos, passa pelo entendimento de que o cotidiano construído implica e é implicado pelo espaço geográfico, pois é uma dimensão fundamentalmente decisiva do modo como vivemos e construímos e do modo com pensamos e representamos o mundo. A forma como compreendemos e como interagimos, tem, assim, relações que remetem ao cotidiano e ao espaço geográfico.

Para explicar essa relação intrínseca da construção do espaço geográfico usando o cotidiano, a autora reforça que o cotidiano atribui centralidade à relação vida-espaço e também ao espaço-vida na relação com a vida que se constrói no ensino escolar,

considerando o cotidiano dos sujeitos como elo fundamental ao ensino e também à escola como constructo no qual o cotidiano deve ser considerado. Neste sentido, Andreis (2011, p. 4) avalia que a Geografia tem um “[...] rol de conceitos fundamentais a serem construídos com os estudantes e que tem como peculiaridade a possibilidade de vinculação com o cotidiano de cada sujeito”, considerando a espacialidade como viés de análise. Na análise das propostas de 1998, Diretrizes de 2001, 2014 e posteriormente no CBTCEM, serão lembrados estes pressupostos teórico-metodológicos da Geografia mencionados acima, sendo estes fundamentais para a prospecção do espaço geográfico e a indução do pensamento crítico com base geográfica.

Feitas essas ressalvas, para análise posterior das propostas curriculares, levaremos em consideração os princípios, categorias/conceitos como importantes para o estudo e ensino da Geografia. Talvez, no rol de conhecimentos geográficos que são relevantes para o ensino na Educação Básica, poderíamos enaltecer um parâmetro mais amplo, incluindo também temas ou conteúdos, mas levamos em consideração que as propostas mencionam, em primeiro plano, categorias/conceitos (1998), conceitos (2001), conceitos (2014) e categorias do CBTCEM (SANTA CATARINA, 2021a), no processo de apropriação dos conhecimentos da Geografia enquanto disciplina escolar e/ou como componente curricular da área das Ciências Humanas. Reiteramos que, para a Geografia, “[...] são os princípios, conceitos e categorias que no contexto científico-acadêmico, compõem o arcabouço teórico que sustenta as reflexões” (ANDREIS; CALLAI, 2019, p. 84).

A primeira edição da proposta curricular de Santa Catarina foi elaborada no período entre 1988 e 1991, “[...] momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico” (SANTA CATARINA, 1998, p. 12). Destaca-se no marco teórico, a perspectiva histórico-cultural, que teve a sua legitimação nos currículos estaduais com o processo de abertura e redemocratização política do país a partir de 1985. Este período foi dedicado à discussão de um eixo norteador ao currículo escolar, buscando-se uma unidade em termos de concepção de sociedade que se pretende para Santa Catarina, a partir da contribuição de Gramsci com a teoria Histórico Cultural⁵⁰. Na proposta curricular afirma-se

⁵⁰ Os dados do histórico de construção da Proposta Curricular explicado neste parágrafo foram extraídos no site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, disponível em:

[...] é importante registrar, portanto, que o pensar a educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da consequente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

No segundo momento, de 1995 a 1998, conforme referência do site da (SED/SC-2014)⁵¹, aconteceu o aprofundamento e a consolidação deste marco teórico e a incorporação de temáticas transversais, com o intuito de superar posturas lineares. Em um terceiro momento, de 1999 a 2003, foram produzidos os cadernos “Tempos de Aprender”, conjuntamente com fascículos denominados “Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas”. No primeiro instante deste período, também, foi elaborado o caderno de Diretrizes 3 – Organização da prática escolar na educação básica (SANTA CATARINA, 2001)⁵².

Entre os anos de 2003 e 2005 foram produzidos cadernos voltados à educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens. Durante o período de 2013 e 2014, com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, houve a necessidade de atualização da proposta Curricular de Santa Catarina, com o intuito de agregar ao currículo as novas demandas oriundas de diretrizes nacionais.

O documento analisado permite evidenciar que a proposta curricular de 1998 foi elaborada com a contribuição de professores de todas as regiões do Estado e de consultorias buscadas em Universidades de diversas partes do país: as escolas foram convidadas a fazer o estudo por áreas do conhecimento. A Proposta é reunida em volumes separados com textos referentes às disciplinas curriculares, aos conteúdos de abrangência multidisciplinar e ao curso de magistério. Nesse construto, observamos que o documento destaca que “[...] o importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que, é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos” (SANTA CATARINA, 1998, p.

<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 14 mar. 2023.

⁵¹ Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso 14 mar. 2023.

⁵² Esta referência não aparece no site da SED-SC.

13), sendo relevante compreender os fundamentos teórico-práticos para compensar melhor resultados na ação pedagógica.

Ademais, é necessário ressaltar que a política curricular oficial possui uma parte reservada somente para a Geografia explicitando suas concepções e metodologias e, posteriormente, uma breve explanação de direcionamento das aprendizagens para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Geografia, nesta proposta, tem a perspectiva de ajudar produzir uma educação com maior qualidade “[...] como responsável pelo estudo do espaço construído pelos homens em relação com a natureza. O compromisso social da Geografia define-se por sua responsabilidade em estimular o pensamento crítico/reflexivo sobre o meio em que vive o aluno” (SANTA CATARINA, 1998, p. 174). À Geografia, fundamentada cientificamente com seus pressupostos pedagógicos, o documento sinaliza que,

a forma(método), como se desenvolve o processo de estudar também é decisivo para a verdadeira apropriação dos significados e sua contextualização. Por isso, o professor de Geografia deverá ser o mediador entre o conhecimento geográfico (produção cultural) e o aluno (sujeito da produção cultural) facilitando o processo de compreensão das relações sociedade-natureza, numa perspectiva sempre crescente de apropriação e saber (SANTA CATARINA, 1998, p. 174).

Do mesmo modo, o conhecimento geográfico se coloca no texto como intrinsecamente comprometido com as questões de ordem histórica, sócio-política e econômica que se manifestam no contexto da sociedade. O documento introduz uma explanação da transformação da Geografia nos últimos anos, elucidando a importância dos paradigmas teórico-metodológicos da Geografia crítica, a relevância do materialismo histórico para esse processo, e a estruturação de um compromisso social acima dos interesses pessoais⁵³. No mesmo sentido, se enaltece a importância dos conhecimentos de cada ciência, entendendo que,

a realidade é uma, e cada ciência a interpreta, a partir do que sejam os seus pressupostos, o seu fazer específico. E o da Geografia é ter o olhar espacial desta realidade. Este olhar espacial é o modo com que se interpreta a realidade, que se busca conhecê-la e compreendê-la (SANTA CATARINA, 1998, p. 176).

⁵³ A proposta traz a referência de Andrade (1994), entendendo que a Geografia nasceu não só como uma ciência social, mas também como uma ciência eminentemente política.

Dado o exposto, nosso entendimento é de que a proposta curricular de 1998 está ancorada na perspectiva histórico-cultural para embasar suas intencionalidades pedagógicas. Analisando a parte do texto referente à introdução e à disciplina de Geografia, observamos que em certo momento emerge na metodologia a indicação de análise espacial por competência e habilidade como complemento do processo pedagógico, mas esta perspectiva não é hegemônica neste momento. Conforme o documento de orientação curricular,

[...] a Geografia deve dar conta também da formação de determinadas competências e habilidades. Competência para que se possa verificar no aluno a sua capacidade de fazer a leitura do espaço, de que consiga organizar o seu saber, oriundo do senso comum, diante do saber cientificamente produzido e repassado ou pelo livro-didático, pelo mapa ou pelo professor, criando um novo conhecimento próprio, que resulte da interlocução dos saberes. Habilidades no sentido de conseguir se orientar no espaço, enfim, de saber trabalhar com a linguagem cartográfica (SANTA CATARINA, 1998, p. 181).

Entre os pressupostos teóricos da Geografia, a categoria espaço é colocada como referência primordial, ressaltando a necessidade de ter sempre presente a dimensão da formação sócio-espacial⁵⁴ em qualquer análise que se faça a partir dessa disciplina. Da mesma forma,

[...] os pressupostos teóricos que constituem o referencial para o trabalho de Geografia devem ser salientados no sentido de que se tenha um pano de fundo que fundamente tanto a investigação geográfica quanto a disciplina que é componente curricular da Educação Básica. (SANTA CATARINA, 1998, p. 178).

Entre eles, nota-se a fundamentação da categoria Espaço, Território, Lugar, Cotidiano, Região e Paisagem e cita alguns princípios geográficos, entre eles: escala, distribuição, conexão, rede (indiretamente) e localização.

As categorias geográficas estão destacadas no texto como referência de análise geográfica e parâmetros a considerar no ensino em sala de aula, e os princípios citados estão soltos entre os fundamentos da Geografia na proposta curricular. Na parte que compõe o Ensino Médio, o texto acentua a necessidade de o aluno entender o mundo, no contexto da globalização, junto com as relações de trabalho, sociais e culturais, entendendo que

⁵⁴ Analisando o texto, o espaço está entrelaçado entre todas as categorias citadas.

[...] o aluno precisa ser preparado para o mundo do trabalho, pois se vive atualmente num processo de constantes transformações, e nesse sentido a Geografia, no Ensino Médio, deve contribuir para que o aluno acompanhe o processo de transformação e os novos modos de organização das economias, das populações e dos espaços (SANTA CATARINA, 1998, p. 186).

No texto da proposta curricular enfatiza-se que não se trata de o aluno fazer funcionar uma máquina, mas sim ir além, de forma a assegurar-lhe conhecimentos mais amplos que lhe permitam apropriar-se de informações que deem conta do processo de produção na sua totalidade. Observa-se que o ponto de partida e de chegada ao encaminhamento dos conteúdos de Geografia não pode ser outro que não o espaço real e vivido pelos professores e alunos, olhando para uma sociedade concreta, formada por seres humanos reais, constituída por conflitos e contradições. Conforme o documento, “[...] a Geografia no Ensino Médio, deve dar continuidade ao processo iniciado no Ensino Fundamental, contribuindo para a formação efetiva do aluno, e assegurando o entendimento do processo de produção da sociedade em que vive” (SANTA CATARINA, 1998, p. 187).

Nesse sentido, o espaço geográfico deve ser entendido como produto do trabalho de sujeitos históricos, no desvendamento da lógica de sua produção, palco de intensas e conflituosas relações sociais. Ainda, ressaltamos que o vocábulo Geografia foi citado 84 vezes no texto, refletindo os aspectos estruturantes da teoria histórico-cultural em seus pressupostos de ensino, também admitindo o desafio de enfrentar sua fragmentação nas práticas educacionais em sala de aula e como ciência para articular as relações sociedade/natureza.

Entre 1999 e 2001, educadores da rede estadual de ensino, organizados pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), com base na Proposta Curricular do Estado e as Diretrizes Curriculares Nacionais, produziram documentos que “[...] subsidiaram a elaboração de um quadro teórico de referência e a definição de ênfase a ser dada a cada conceito essencial na série ou fase da Educação Básica⁵⁵” (SANTA CATARINA, 2001, p. 15). O documento intitulado Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica, 3: Conceitos Científicos Essenciais, Competências e Habilidades, está organizado em disciplinas escolares e para cada disciplina são

⁵⁵ Esta elaboração é destacada no documento que foi baseada nas experiências dos educadores, com base no concreto da sala de aula. “resultantes de produções coletivas oriundas de vivências, reflexões, estudos e elaborações na Escola, na Região e no Estado” (SANTA CATARINA, 2001, p. 14).

apresentados um mapa conceitual, um quadro sugerido acerca da ênfase a ser dada a cada conceito em cada série ou fase da Educação Básica e as competências e habilidades a serem construídas junto com o mapa conceitual e o quadro de ênfase.

Este documento foi produzido “[...] visando responder aos desafios de um novo estágio da evolução sócio-antropológica e da prática social da educação, também contemplados pela legislação vigente” (SANTA CATARINA, 2001, p. 14). No texto é destacado que a organização e sistematização dos conceitos científicos essenciais foram dialeticamente articulados com a definição das competências e das habilidades, olhando para o cidadão catarinense como sujeito de sua história e da história da sociedade. O documento insere os conceitos científicos das disciplinas para serem trabalhados em cada fase (série/ano) da educação básica vinculando competências e habilidades específicas no processo. Assim,

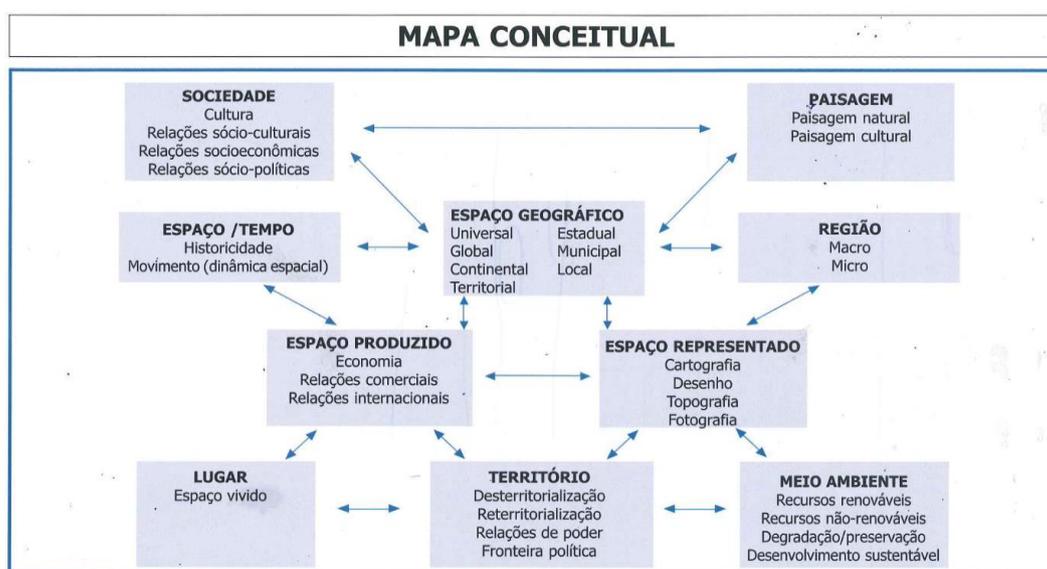
[...] a Educação Básica, como intervenção educativa, constitui um processo de integração das crianças, adolescentes, jovens e adultos no mundo cultural de seu tempo e de seu espaço. Esta historicização das pessoas, além da integração cultural, abrange a construção de competências e habilidades cognitivas e atitudinais, para que possam ser sujeitos de construção histórica. Os conceitos científicos essenciais fundamentam os princípios operativos do sujeito-autor e deles são constituídos. Portanto, são o fundamento (SANTA CATARINA, 2001, p. 14).

É preciso salientar que o documento foi criado para orientar o Projeto-Pedagógico das escolas da rede, reconhecendo a autonomia das escolas nesta elaboração e, ao mesmo tempo, uma vinculação das escolas da rede pelas diretrizes, para evitar o isolamento inconsequente ou a falsa independência. É nesse construto que o texto menciona os desafios para o ensino de Geografia no limiar do século XXI, em um mundo em constante transformação e acirramento das diferenças socioeconômicas, exigindo permanente atualização do professor e entendimento da Geografia.

Nesta perspectiva uma aprendizagem significativa para todos, fundamenta-se na concepção sócio-interacionista, que entende o homem como um ser social e histórico, e o conhecimento como um processo de construção coletiva. Portanto, ao lidar com a tríade habitante/identidade/lugar, a Geografia contribui na formação do aluno cidadão, sujeito de sua história e da história universal, construindo competências e habilidades de observação, interpretação, análise e o pensar crítico da realidade, preparando-o para agir e interagir frente as mudanças do mundo atual (SANTA CATARINA, 2001, p. 79).

Nesse sentido, evidencia-se que a Geografia deve enfatizar o espaço do cotidiano dos alunos sem, no entanto, desconsiderar o conhecimento teórico da ciência. No arquivo estão apresentados os conceitos científicos essências da disciplina: espaço geográfico, espaço produzido, espaço representado, espaço/tempo, paisagem, território, lugar, sociedade, região e meio ambiente, para trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar. A Figura 5 apresenta o mapa conceitual representado no caderno das Diretrizes para os conceitos científicos de Geografia.

Figura 5 - Conceitos científicos da Geografia



Fonte: Santa Catarina (2001)

A partir do mapa conceitual (Figura 5), percebemos que há conexões entre os conceitos científicos com sugestões de ancoragens pedagógicas inseridas em cada conceito. O caderno também representa um quadro de ênfase destes conceitos que perpassa da 1ª série do Ensino Fundamental até a última fase do Ensino Médio. Nesse cenário, podemos observar que os pressupostos teóricos-metodológicos da Geografia estão elencados pelos conceitos citados em todas as séries tanto do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, momento em que nota-se uma continuidade de apropriação dos conhecimentos como sugere o documento, adjacente as competências:

[...] desenvolvimento de competências, pela apropriação progressiva de conceitos científicos, a Educação Básica constrói a base para a tomada de decisões e contribui para a construção das condições subjetivas para a inserção cidadã, como agente de transformação (SANTA CATARINA, 2001, p. 17).

Entre os conceitos Espaço Geográfico (espaço produzido, espaço representado, espaço/tempo), Paisagem e Sociedade são colocados pela tonalidade da cor azul para serem trabalhados com maior intensidade em todos as séries do ensino fundamental ao médio, Território, Lugar, Meio Ambiente e Relações Sociais⁵⁶, aparecem em todos as séries, mas com maior e menor intensidade conforme a série que compõe a educação básica.

As competências e habilidades estão divididas, começando pela Linguagem cartográfica, passando para a contextualização sócio-espacial e depois a interação/ação. Nessa organização não é especificado o que seria competência ou habilidade entre as sugestões elaboradas, aumentando as sugestões de análise conforme a compartimentação mencionada. A linguagem cartográfica está elaborada com uma competência/habilidade no intuito de “[...] desenvolver a capacidade de fazer a leitura do espaço, utilizando-se da linguagem cartográfica como forma de orientação, locomoção e localização” (SANTA CATARINA, 2001, p. 82). Nas competências/habilidades da contextualização sócio-espacial estão alinhadas a perspectiva sócio-histórica ou Histórico-cultural como observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Competências socioespaciais das Diretrizes para a Geografia

Contextualização	Competências
Socioespacial	<ul style="list-style-type: none"> - Sentir-se membro integrante da humanidade, consciente das contradições historicamente construídas e sujeitas a mudanças que estará capacitado a propor. - Situar-se no espaço e no tempo sentindo-se sujeito da organização dos mesmos e capaz, através do pensamento reflexivo, de inferir na construção e reconstrução destes. - Perceber-se como ser um agente de sua história e da história universal, podendo assim contribuir no desenvolvimento individual e coletivo

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base em Santa Catarina (2001)

As competências para interação/ação resumidamente propõem a compreensão das mudanças sociais para intervir e interagir como agente modificador; da mesma forma, postulam compreender o processo de desenvolvimento da sociedade, a fim de que possa ousar propor mudanças ou resistir a imposições; citam o entendimento dos processos socioeconômicos para promover a justiça social, distribuição econômica e

⁵⁶ No quadro de ênfase dos conceitos científicos da Geografia não aparece Região, mencionada no mapa conceitual e coloca Relações sociais entre os conceitos no quadro.

equilíbrio ambiental; buscam entender os fatores que geram mobilidade social, buscando formas de mudança e utilizar os conhecimentos ecológicos envolvendo os recursos energéticos e hídricos para atuar na transformação e na preservação do meio. Na introdução do caderno é problematizada a constituição de trabalhar as competências em sala de aula, elevando-a como constituinte para o ser humano, ou seja, a competência deve levar em consideração a educação humana, uma vez que

[...] elas são historicamente produzidas, constroem-se nas relações sociais. Sua produção é o próprio processo de aprendizagem, que constitui a história do sujeito. As competências humanas constituem o cidadão como sujeito da história, crítico, livre e responsável, consciente dos seus direitos e deveres. (SANTA CATARINA, 2001, p. 16)

O texto exalta ainda, em vários fragmentos, este processo: “São fundamentos, base e constituintes, da prática humana”; “Competência humana é a base da capacidade de conhecer [...] os problemas da realidade social”; “para o exercício da cidadania no processo ontogenético da emancipação humana”; “é na inter-relação humana que se aprimoram as competências e habilidades”; “Competências humanas incluem a produção histórica de estruturas mentais, na incorporação dos saberes já produzidos pela humanidade”; “Portanto competências humanas implicam em conhecimento e autonomia, desafiando o educando para a construção do seu eu em sociedade⁵⁷”.

O documento também reforça que as competências e habilidades a serem construídas da Educação básica são competências e habilidade humanas, partindo do diagnóstico do que se tem e do que se é, assim como da definição do perfil do cidadão e da sociedade que se quer construir. Esta construção é por meio do fazer concreto, evitando, dessa maneira, “[...] a alienação no discurso, e ao mesmo tempo, não se confunde com o pragmatismo e com o utilitarismo” (SANTA CATARINA, 2001, p.17).

Nos fragmentos destacados acima, nota-se que o direcionamento das competências protagoniza a formação do ser humano como sujeito histórico, analisando as críticas utilitaristas da pedagogia das competências que contrapõe o pensamento científico/crítico. É possível, assim, trabalhar por meio das competências a reflexão crítica, não alienada em que o sujeito aluno se sinta parte da construção social. Nesse contexto, podemos dizer que a política curricular submete o desenvolvimento de competências e habilidades a uma perspectiva histórico-cultural de educação. Ou seja,

⁵⁷ São fragmentos retirados da página 16 e 17 das Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica (BRASIL, 2001).

mesmo aparecendo no texto da política curricular, a pedagogia das competências está hegemonicamente submetida à perspectiva histórico-cultural de formação do gênero humano.

As Diretrizes de 2001 para a Geografia trazem esta ideia que pode ser problematizada nesta dissertação e comparada com as tendências atuais desta pedagogia no CBTCEM, sendo que o caderno possui quatro páginas para representar as diretrizes da disciplina de Geografia. Entre os princípios da Geografia que aparecem no texto temos a localização, a distribuição e a escala (indiretamente), nas competências e habilidade da Geografia e complementam a análise geográfica. O caderno é dividido em Educação Infantil, organização curricular específica do Ensino Fundamental (alfabetização-séries iniciais), organização curricular comum ao Ensino Fundamental e Médio e organização curricular específica do Ensino Médio acrescentando Filosofia, Sociologia, Física, Biologia e Química.

Já a proposta Curricular de 2014 está dividida em duas seções principais: a parte que compõe a Educação Básica e Formação Integral - com orientações para o Percorso Formativo e a Diversidade como Princípio Formativo -, e uma segunda parte, trazendo as contribuições das Áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral. Esta versão também obteve contribuições e assessoria de consultores de Universidades e de professores da rede estadual de ensino, assim formando um grupo multidisciplinar. Na organização da proposta, percebe-se que as disciplinas vão sendo incorporadas em áreas do conhecimento e o texto oficial, com referência em Macedo e Lopes (2004), ressalta a necessidade da disciplina escolar, pois,

[...] traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organiza o trabalho escolar, a forma como os professores diversos ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores são formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organiza o tempo e os espaços escolares (SANTA CATARINA, 2014, p. 93).

No entanto, segundo a proposta, com a intenção de superar a fragmentação disciplinar, um percurso formativo menos fragmentado e atender as necessidades da problemática social e do cotidiano da sala de aula, os componentes curriculares foram agrupados em áreas de conhecimento, preservando a identidade das disciplinas escolares. Na estruturação do trabalho pedagógico incorpora-se a ideia de que

[...] é possível repensar o currículo, organizando-o por áreas, formulando conceitos fundamentais e assumindo planejamento e posturas de trabalho docente coletivo, na perspectiva da totalidade, estabelecendo a articulação entre os saberes e fazeres dos sujeitos e os conhecimentos científicos (SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

No mesmo sentido que a proposta de 1998, percebe-se que seus fundamentos pedagógicos estão fortemente atrelados à perspectiva histórico-cultural - de VYGOTSKY -, mas também acrescentando a teoria da atividade - de DAVIDOV - (SANTA CATARINA, 2014, p. 37). Em conformidade, a educação integral é constantemente salientada no documento estudado, atrelado, nesta perspectiva, partindo de uma compreensão de percurso formativo que tenha como ponto de partida “[...] o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla” (SANTA CATARINA, 2014, p. 31). A natureza humana como resultado das relações intersubjetivas também é citada, uma vez que “[...] o que remete à necessidade de se pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações e, conseqüentemente, nos processos de mediação” (SANTA CATARINA, 2014, p. 33).

Ademais, conforme o elucidado em Santa Catarina (2014, p. 26),

[...] quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.

Assim, as práticas pedagógicas precisam estar em consonância com esta perspectiva, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral, potencializando as funções físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, entre outras. Para atender esta concepção, o processo de apropriação do conhecimento parte da elaboração conceitual, amparando o desenvolvimento das funções superiores da consciência, que também é reforçado pela cultura em que está inserido. A parte que compõe as Ciências Humanas sugere, dessa forma, entre as estratégias de aprendizagem, “[...] o acompanhamento, pelo professor, do processo de aprendizagem mediante a leitura da produção dos estudantes, retomando os objetivos, conceitos, conteúdos e estratégias” (SANTA CATARINA, 2014, p. 152).

Observa-se, portanto, o alcance de objetivos em vista da mudança de atitude frente aos problemas levantados, de modo que o estudante se construa como sujeito responsável, sendo capaz de interagir e transformar a realidade. A proposta para a área das Ciências Humanas coloca a relevância pedagógica por meio de seus conceitos historicamente construídos, desdobrando-se em conteúdos para promover o aprofundamento e a elaboração de novos conhecimentos. Tais conteúdos devem ser selecionados pelos professores, a partir das demandas dos sujeitos.

A atualização da proposta curricular de 2014, com a referência da atualização da proposta de 2001, cita os seguintes conceitos estruturantes da área das Ciências Humanas:

[...] tempo, espaço e relações sociais, que se desdobram em outros conceitos, tais como ser humano, relações socioambientais, relações sociais de produção, conhecimento, território, ambiente, natureza, redes, transformações sociais, cultura, identidade, memória, temporalidade, imaginário, ideologia, alteridade, indivíduo, sociedade, poder, trabalho, tecnologia, economia, linguagem, ética, estética, epistemologia, política, Estado, direitos humanos, imanência, transcendência, patrimônio, corporeidade, sociabilidade, convivência, cooperação, solidariedade, autonomia e coletividade, que permeiam por todo o percurso formativo (SANTA CATARINA, 2014, p. 142).

Do mesmo modo, e atendendo uma concepção de formação integral, “[...] há de se considerar a necessidade de os sujeitos se envolverem em atividades de outras naturezas, que desempenhem papéis subsidiários e que irão desenvolver neles processos distintos, igualmente significativos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 38). Apontamos que o texto da proposta curricular de 2014 estabelece uma conexão entre os fundamentos balizadores do percurso formativo para atender a formação integral. Assim, percebemos que todas as atividades são importantes ou devem tensionar a aprendizagem e as atividades complementares são necessárias para o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

Seguindo a mesma proposta, a área das Ciências Humanas está vinculada à perspectiva histórico-cultural, com o documento com a referência de Betto (2013), concebe que tal área assume ao longo do processo formativo da Educação Básica o papel de contribuir para que os estudantes elaborem conceitos sobre o ser humano e suas relações, problematizando-as, para que ele se situe e se reconheça como ser histórico-cultural e socioambiental. Destarte, o processo avaliativo do percurso formativo deve levar em conta,

[...] o contexto histórico e sociocultural em que o sujeito da aprendizagem está inserido, as vivências e experiências que agregam na prática educativa e as possibilidades de apropriação de conhecimento da área e da educação integral para a transformação da realidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 152).

Analisando as duas primeiras seções da proposta e a parte que condiz ao referencial destinado a área das Ciências Humanas, temos dois movimentos que induzem à prática educativa para competências: na seção da “Diversidade Como Princípio Educativo”, em que “[...] o indivíduo e a coletividade constroem valores socioambientais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para trabalhar, individual e coletivamente, tanto para evitar problemas ambientais e propor soluções para os existentes” (SANTA CATARINA, 2014, p. 63); e na parte que compõe a área das Ciências Humanas, em que estas contribuem para a “[...] criação de condições para os estudantes desenvolverem competências que lhes permitam analisar, compreender e posicionar-se diante da realidade política, econômica, social, cultural e religiosa” (SANTA CATARINA, 2014, p. 147). Olhando para a Geografia na área das Ciências Humanas, relacionada ao percurso formativo da Educação Básica, observa-se que ela

[...] pode contribuir para que o desenvolvimento das noções de orientação com a alfabetização cartográfica, de observação, descrição, análise, interpretação e representação espacial se desenvolvam nas crianças, jovens, adultos e idosos para a compreensão das dinâmicas físico-naturais e humano-sociais e suas inter-relações. Assim sendo, a cartografia torna-se fundamental nos trabalhos com os conteúdos/conhecimentos escolares (SANTA CATARINA, 2014, p. 144).

Entre os conceitos estruturantes da Geografia que constituem a linguagem geográfica temos lugar, paisagem, região, território, natureza, cotidiano, entre outros, mencionados para revelar a dinâmica e complexidade do espaço geográfico, permitindo a compreensão das questões locais e mundiais, a partir da interpretação do lugar.

É sugerido que essa elaboração conceitual tenha origem nas atividades de aprendizagem, a partir da apropriação dos conteúdos do currículo escolar mediado pelo professor de forma progressiva e complexa. Compreende-se, nesse ponto, que “[...] o trabalho conceitual se amplia pela possibilidade de encontro com todos os componentes curriculares pela generalização, o que enriquece, aprofunda e amplia as possibilidades de compreensão, pelos estudantes, dos objetivos desses componentes e da sua vivência” (SANTA CATARINA, 2014, p. 146).

Na estratégia de aprendizagem, percebemos que o processo de elaboração dos conceitos científicos passa pelo contexto coletivo, com proposição de problemas intencionalmente planejados, e se completa com um resultado individual de cada estudante. Os princípios geográficos são notados principalmente na parte que compõe a fundamentação mais específica da Geografia: entre eles temos a escala, rede e conexão (indiretamente), da mesma forma que a proposta de 1998, e a complementação de 2001, não especifica o que são princípios geográficos, mas interpõe entre a estruturação do texto os princípios para esclarecer os objetivos propostos. Nessa análise, a respeito dos fundamentos pedagógicos estruturantes das versões/atualizações analisadas da proposta curricular de Santa Catarina e dos pressupostos pedagógicos da disciplina de Geografia (categorias/conceitos e princípios geográficos), podemos afirmar que a perspectiva histórico-cultural está intrinsicamente ligada ao percurso formativo das propostas, sendo orientadora para o planejamento docente, dos componentes curriculares das diferentes áreas de conhecimento.

O caderno de 2001, territorializa competências e habilidades voltadas para a formação do sujeito sócio-histórico. As pistas nos permitem evidenciar que, nesse contexto, está parte introdutória do conflito entre a perspectiva histórico-cultural e a pedagogia das competências, base do movimento de des-re-territorialização da perspectiva pedagógica entre a reelaboração da proposta de 1998 e 2014 e que vai se consolidar no Currículo Base para o Ensino Médio do Território Catarinense.

A fundamentação da disciplina de Geografia segue entrelaçada no arcabouço teórico da perspectiva histórico-cultural de educação, ensejando a transformação do ser humano (sujeito), para sua realidade e a sociedade em que vive, em um movimento de reconhecimento sócio-histórico, “[...] entendendo que o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto” (REGO, 1995, p. 49). A autora afirma ainda que,

[...] o homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico (REGO, 1995, p. 96-97).

Logo, em meio a esse processo, a escola proporciona ao indivíduo o conhecimento científico acumulado pela humanidade envolvendo “operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças e adolescentes-

“jovens se conscientizem dos seus próprios processos mentais” (REGO, 1995, p. 79). Assim, o processo de aprendizagem deve estimular esse desenvolvimento, em que

[...] cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso de desenvolvimento da criança [...]. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, o papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual da criança (VYGOSTSKY, 1988, p. 116-117 *apud* REGO, 1995, p. 75).

Tal análise nos permitiu observar que esta perspectiva presente nas propostas passa pelo percurso formativo, estratégias de aprendizagem e processo avaliativo na estrutura do texto, estando bem compactada com seus elementos fundamentais. Essa influência está diretamente ligada ao contexto político a que o Brasil estava passando, em um processo de redemocratização, intelectuais com vertente marxista ligada ao Materialismo Histórico com voz e vez para pensar a pedagogia social. Ao mesmo tempo, se evidencia as primeiras referências à pedagogia das competências, o que já vinha acontecendo em escala nacional por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais lançados no final dos anos de 1990, por exemplo.

Outra questão fundamental nas propostas, principalmente na atualização realizada em 2014, é a da importância do papel do professor no processo de aprendizagem, tendo autonomia na escolha dos conteúdos e a consideração especial dada aos conteúdos para a elaboração conceitual, ressaltando a relevância de todas as atividades para o desenvolvimento integral do estudante. Entretanto, salientamos que não são prescritos de modo encerrado um rol de conteúdos, temas, conhecimentos, competências e habilidades.

Dado o exposto, com a finalidade de compactar as informações recém-postuladas, no Quadro 3 estão expostas as aproximações e mudanças das duas propostas analisadas e a complementação do Caderno de Diretrizes de 2001.

Quadro 3 - Elementos para compreender as disputas da Geografia na política curricular do Ensino Médio em Santa Catarina (1998 a 2014)

Fundamentos Estruturantes	Proposta - 1998	Diretrizes - 2001	Proposta – 2014
<i>Perspectiva teórica</i>	Histórico-Cultural	Competências atrelada a formação Histórico-Cultural	Histórico-Cultural e Teoria da Atividade

<i>Categorias geográficas</i>	Espaço, Território, Lugar, Cotidiano, Região e Paisagem.	Espaço Geográfico, Espaço Representado, Espaço Produzido, Território, Lugar, Meio Ambiente, Região, Paisagem, Espaço/Tempo, cotidiano e Sociedade.	Lugar, Paisagem, Região, Território, Natureza, Cotidiano e Espaço geográfico.
<i>Princípios geográficos</i>	Escala, Distribuição, Conexão, Rede (indiretamente) e Localização.	Localização, distribuição e escala (indiretamente).	Escala, Rede e conexão (indiretamente).
<i>Contexto da Geografia nas propostas</i>	Disciplinar, ou seja, a Geografia é referenciada com seus conhecimentos de forma disciplinar.	Disciplinar: a Geografia é referenciada com seus conhecimentos de forma disciplinar.	Incluída na organização da área das Ciências Humanas (interdisciplinar).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A proposta curricular, nesse movimento, se desloca de uma abordagem disciplinar em 1998 e começa a ser organizada por áreas de conhecimento na proposta de 2014, dividida nas seguintes áreas: Área de Linguagens, Área de Ciências Humanas e Área de Ciências da Natureza e Matemática. A Geografia, inserida na área de Ciências Humanas, possui a base de seus conceitos estruturantes na proposta de 1998, levando em consideração o referencial adotado nesta dissertação. Em 2001 amplia a perspectiva teórica com uma gama de conceitos científicos inseridos no seu campo de atuação, dando ênfase ou maior destaque para o conceito de espaço. Em 2014, a Geografia continua destacada no currículo, mas inserida com seus pressupostos metodológicos na área das Ciências Humanas, possuindo um corpo menor de conceitos científicos nesta proposta – porém, a referência destes são do caderno das Diretrizes de 2001, ou seja, possuem forte relação com o que foi construído nas diretrizes, incluídos desta forma no rol dos pressupostos metodológicos das disciplinas da área das Ciências Humanas.

Nesse momento, o território da Geografia relacionado aos seus conhecimentos no currículo sofre modificações ou des-re-territorializações, incluindo, também, a forma de abordagem de um contexto disciplinar para a proposta de inclusão na área das Ciências Humanas. Esse território possui definições aparentes com a manutenção da

carga horária e dos pressupostos da Geografia, começando a sofrer alterações e ganhar um contorno diferente, talvez pelos interesses pedagógicos ocorra um deslocamento da disciplina para a áreas das Ciências Humanas no texto.

Alguns princípios geográficos são identificados nos documentos e eles não são assinalados diretamente como princípios da Geografia, mas são colocados entre a fundamentação do texto para compor a análise do percurso de aprendizagem. A pedagogia por competências é citada três vezes em toda a parte analisada das duas propostas (1998 e 2014), com caráter complementar e pouco expressivo na conotação do texto perante a Psicologia Histórico-cultural. Nas Diretrizes ela possui forte conotação, mas com uma abordagem atrelada à perspectiva sócio-histórica, ou seja, para a formação de sujeito transformador de sua própria realidade reconhecendo a construção das desigualdades socioeconômicas na construção do seu eu, em sociedade, um sujeito emancipado e não alienado (SANTA CATARINA, 2001).

Nossa compreensão é que a perspectiva histórico-cultural não perde força com as sugestões deste caderno, mas muda a forma de ser trabalhada introduzindo competências humanas. Na proposta de 2014, a abordagem por competências perde força, incorporando diretamente a perspectiva histórico-cultural no processo pedagógico para a sala de aula fortalecida pela teoria da atividade. Nesse aspecto, também vemos mais uma marca da disputa territorial curricular acerca dos fundamentos pedagógicos estruturantes que atingiu a Geografia no texto da política, o que não significa que essas fundamentações se reproduziram na prática e que teve resultados delineados.

Veremos na próxima seção que este movimento voltou a acontecer na construção do CBTCEM, mas agora com uma hegemonia para a pedagogia das competências em uma forma diferente para abordá-las, passando por todo o desenvolvimento pedagógico em uma visão utilitarista e pragmática. Nesse sentido, as influências simbólicas para a fundamentação da disciplina de Geografia, assim como para as outras disciplinas da PCSC, se manteve na direção humanística de construção de sociedade. Mas concordamos que houve disputas, territorialidades disputadas no texto de currículo com seus fundamentos estruturantes que tentam direcionar os conhecimentos das disciplinas para a formação de determinado sujeito. Passaremos, neste mesmo sentido, para a análise do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (2021), procurando entender a Geografia que o chamado Novo Ensino Médio considera para a educação dos jovens catarinenses, seguida pelas orientações da proposta na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

2.2.2 A Geografia no Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (2021): sobre a formação geral básica

A concretização da proposta estabelecida pela lei 13.415 em Santa Catarina teve sua estrutura inserida a partir da construção do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio. Percebe-se um alinhamento do sistema de educação catarinense para atender as exigências, tentando adaptar-se, por meio deste documento, para atingir o currículo da escola e o planejamento dos professores, como visto no primeiro capítulo deste estudo, em que tratamos do contexto de implantação do texto.

O objetivo desta unidade é analisar a Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contemplando a Geografia na proposta na política curricular da Reforma do Ensino Médio, suas categorias/conceitos e princípios geográficos, buscando refletir sobre as disposições da área nos cadernos que compõe o currículo. Além disso, pretendemos avaliar, nesse sentido, a carga horária destinada para o trabalho, as perspectivas de acomodação da área com suas ciências no currículo escolar (em particular a Geografia), observando também os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) e as Trilhas de Aprofundamento da área. Com base no documento, identificaremos as marcações discursivas e seus fundamentos pedagógicos estruturantes que levam para certos objetivos e podem influenciar no território curricular, na formação e trabalho dos professores, na formação das juventudes, entre outros.

Nas considerações do Parecer CEE/SC N° 040 (SANTA CATARINA, 2021a), observamos que CBTCEM objetiva atender a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que alterou a LDB e balizou as modificações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM). “Da mesma forma, o CNE aprovou em 17 de dezembro de 2018 a Resolução CNE/CP nº 04/2018 instituindo a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio” (SANTA CATARINA 2021, p. 1). Segundo o relator⁵⁸ do Parecer o CBTCEM, este

[...] dialoga sobre o contexto do Ensino Médio; explicita a visão de educação integral (remetendo às competências gerais); apresenta a estrutura curricular que será implementada (Formação Geral Básica e Itinerários Formativos); indica as competências e habilidades das áreas de conhecimento que devem ser consideradas pelo currículo e comunica a base conceitual que permeia o

⁵⁸ Relator do parecer mencionado: Eduardo Deschamps.

currículo, discute os princípios orientadores do currículo e aprofunda sobre a arquitetura geral do currículo (SANTA CATARINA 2021a, p. 27).

Destarte, o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM), como apresentado, idealiza o princípio da flexibilização curricular para, pelo menos em tese, atender as demandas das juventudes, seus anseios e projetos de vida, que na visão defendida no documento trata da entrada ao mercado de trabalho e/ou a progressão de estudos. Diante disso, o currículo é dividido em Formação Geral Básica (áreas de conhecimento) e Itinerários Formativos para aprofundamento das áreas. A área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - composta pela Geografia, História, Filosofia e Sociologia - está organizada em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. O Parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina que apresentou o currículo interpõe que

[...] a organização curricular por área permite que os objetos de conhecimento e os conceitos estruturantes de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada, interrelacional e mais aberta, **a partir da diluição dos contornos disciplinares**, contemplando o desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada área, além das dez competências gerais da BNCC. Esta abordagem favorece a atuação interdisciplinar e transdisciplinar, permitindo ao estudante, na medida em que contextualiza os conhecimentos escolares, dispor de uma visão integrada dos conceitos e do mundo, tornando-os significativos (SANTA CATARINA 2021a, p. 7).

Ao mesmo tempo, o texto do caderno 2 do CBTCEM (Formação Geral Básica: Ciências Humanas) considera relevante “[...] trazer os componentes curriculares, a partir das especificidades que constituem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e oportunizar diálogos e interseções que conectam saberes e ampliam as percepções de mundo” (SANTA CATARINA 2021a, p. 63). O texto afirma que essa associação tende a ser complexa, levando em consideração “[...] que cada componente curricular resulta de um processo histórico singular, que guarda consigo distintos caminhos teórico-metodológicos e epistêmicos, bem como aportes conceituais/categoriais próprios do seu campo intelectual” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 63).

Essa associação precisa estar em consonância para auxiliar o desenvolvimento das competências e habilidades para o Ensino Médio, articuladas às competências gerais da educação básica. O currículo induz fortemente a intensão de fomentar o trabalho docente de formação disciplinar para a área de conhecimento, em que a diluição dos contornos disciplinares pode representar um território disciplinar aberto, sobreposto às

inúmeras interligações, de categorias, conceitos e objetos de conhecimento das diferentes disciplinas que compõe a área.

A mesma proposta assume o compromisso de acompanhar as seis competências da área das ciências humanas conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), na concepção do currículo, se deve promover habilidades específicas para a formação integral do estudante. Nesse construto, a BNCC traz seis competências para as quatro disciplinas que compõe a área, observando as dimensões amplas dos conhecimentos, historicamente construídos pelas ciências incluídas na área, a complexidade e relevância destas para o desenvolvimento humano/cognitivo na formação dos estudantes pode significar um estreitamento das relações curriculares direcionadas ao percurso formativo das competências.

Com interligação na BNCC, o texto que compete à Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “[...] define aprendizagens centradas na análise, reflexão, comparação, interpretação e construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e categorias próprios” (SANTA CATARINA 2021b, p. 64). Tais categorias das Ciências Humanas são necessárias para a formação integral do estudante. Entre as categorias selecionadas no documento estão citadas: conhecimento científico; ethos social; tempo; espaço; memória; patrimônio, indivíduo; identidades; sociedade; territórios; natureza e ambiente; relações de poder; relações de saber/poder; poder; política; cidadania; diversidades; cultura; saúde; mundos do trabalho; trabalho e ética.

A partir disso, apreende-se que o documento de política curricular exalta a relevância de trabalhar com os conhecimentos construídos historicamente pelas ciências da área e, ao mesmo tempo, prioriza algumas categorias destes componentes. Estas categorias são fundamentadas no texto de orientação curricular para o campo de análise de autores que pesquisaram sobre elas. Para buscar as habilidades da área, o caderno apresenta um quadro com as categorias da área das Ciências Humanas, os objetos de conhecimento de cada categoria e as respectivas habilidades. Todavia, compreendemos que as disciplinas possuem pressupostos marcantes no método de conhecimento do mundo, uma vez que, “[...] enquanto processo epistemológico e percurso metodológico, os princípios, conceitos e categorias compreendem relações que sustentam todas as aulas das diferentes áreas do conhecimento” (ANDREIS; CALLAI, 2019, p. 98).

Mapeando as categorias da Geografia presentes no texto das Ciências Humanas, evidenciamos que, a partir de Gomes (2017), a Geografia é conceituada “[...] como uma forma de pensar e organizar o pensamento a partir de seus conceitos estruturantes:

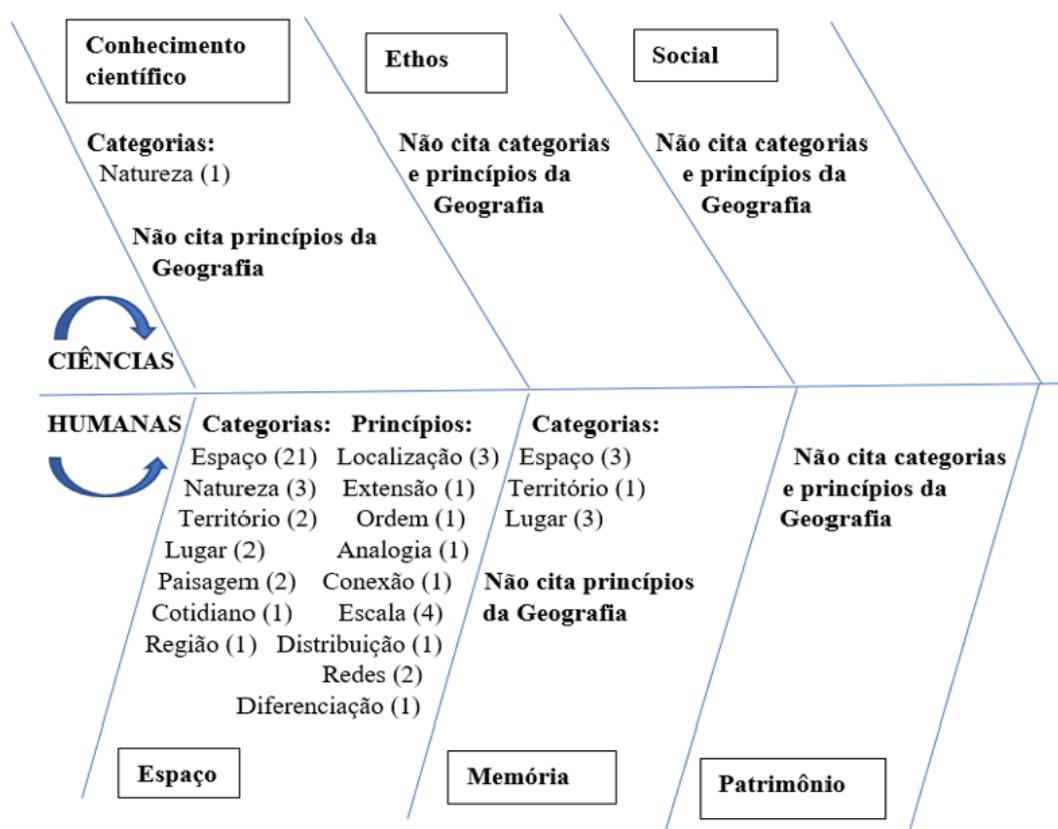
espaço geográfico, lugar, paisagem, região, território, redes, natureza e seus desdobramentos” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 66). Observamos que entre essas categorias, Espaço e Território possuem habilidades específicas. Já as categorias paisagem, lugar, região, natureza e propriamente “redes”, não são consideradas prioritárias no currículo para o Ensino Médio, sendo que algumas delas são citadas entre as habilidades com maior e menor ênfase.

Percebemos também que houve mudança na organização deste quadro no momento que foi contemplado a versão impressa para as escolas no site da SED: as categorias Cultura, Política, Cidadania e Natureza eram contempladas na versão anterior com habilidades específicas e foram retiradas como categorias de referências em primeiro plano no quadro de organização das Ciências Humanas. Assim, as habilidades que pertenciam a essas categorias foram distribuídas entre as outras que fazem parte do currículo, as habilidades de natureza estão mais direcionadas para território, cidadania e política para poder e cultura em diversidades.

Consideramos esta decisão (distribuição das habilidades) preocupante, pois acaba suprimindo categorias importantes para o trabalho com o conhecimento geográfico em sala de aula. Não queremos dizer que Cultura, Política, Cidadania e Natureza deixarão de ser trabalhadas, mas a ausência no documento indica a diminuição da sua expressão no currículo para o momento em que o professor vai organizar seu plano de aula, assim como a impressão de que elas não possuem uma relevância para conhecimentos essenciais no currículo.

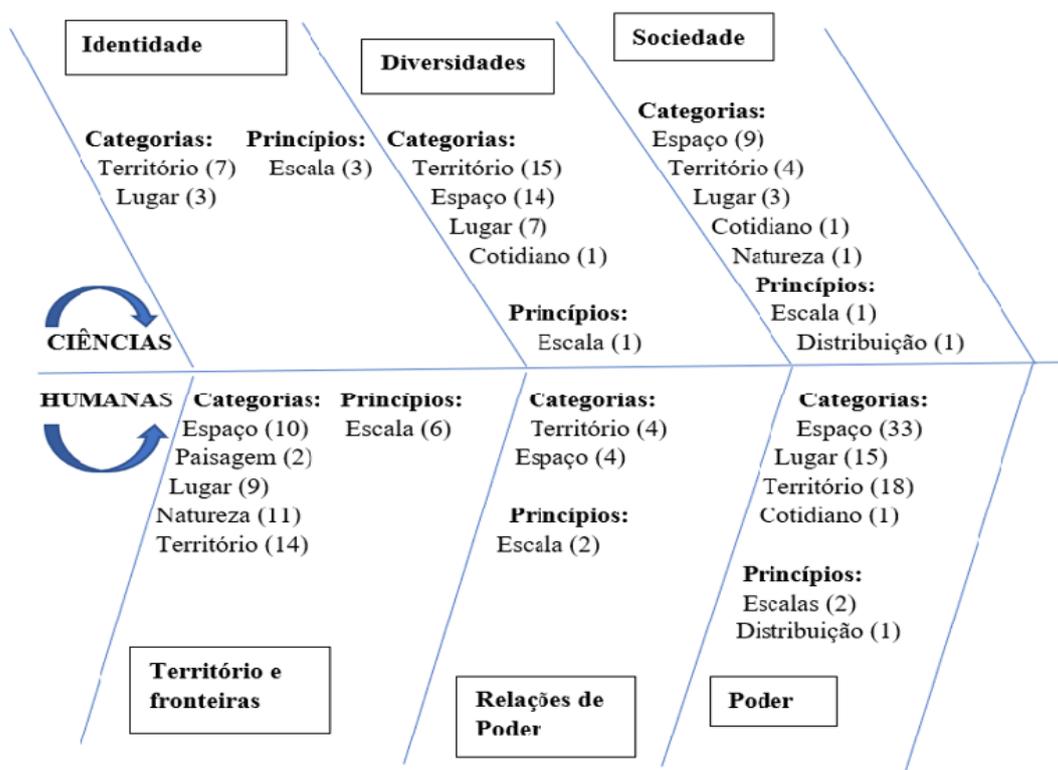
Nas Figuras 6, 7 e 8 temos uma síntese da nossa análise, indicando categorias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que tem relação com categorias e princípios da Geografia e que estão presentes nas habilidades elencadas para esta área. Temos as categorias das Ciências Humanas em que constam princípios e categorias da Geografia contidas nas habilidades e objetos do conhecimento. A coleta dos pressupostos da Geografia foi elaborada por meio das “Categorias, objetos do conhecimento e habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 79-110), visto que, da maneira que está organizado a política curricular, os professores terão que buscar os conteúdos ou temas para trabalhar, principalmente nas habilidades que aparecem entre as categorias da área, problematizando cada habilidade, entre as disciplinas ligando as competências da BNCC.

Figura 6 – Síntese das categorias da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (A)



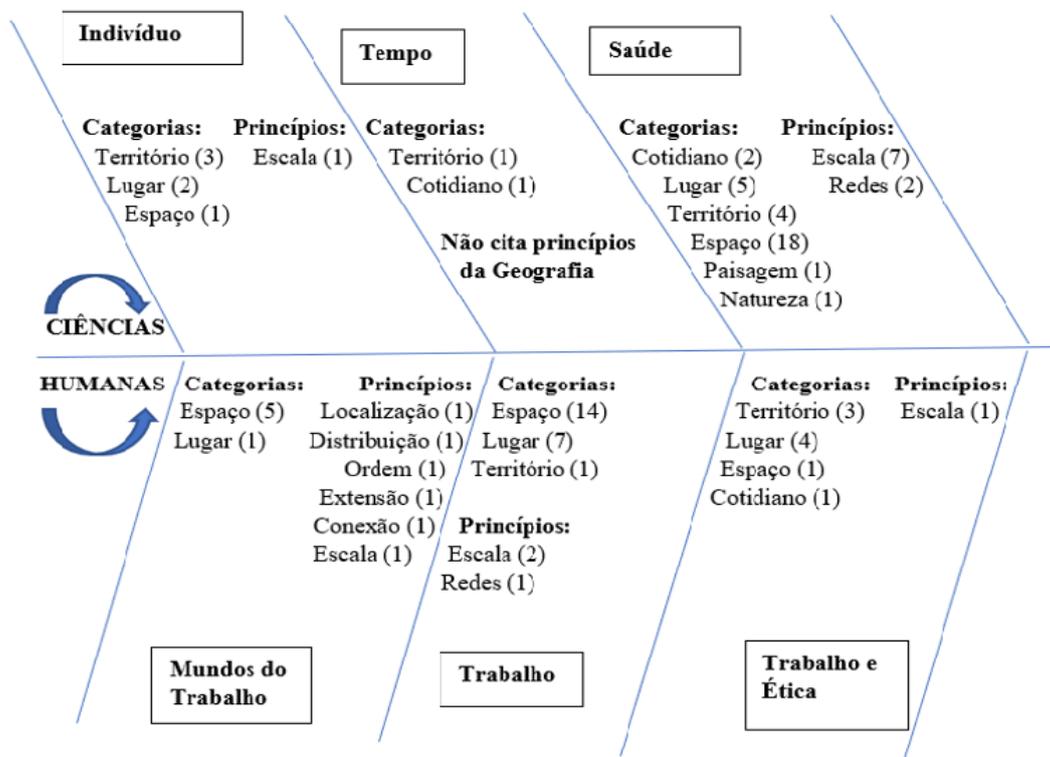
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 7 - Síntese das categorias da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (B)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 8 - Síntese das categorias da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (C)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Compreendemos, dessa forma, que o planejamento integrado é condição primordial do processo, uma vez que desenvolver uma habilidade da área entre as disciplinas requer discussão e estratégias dos professores. Com um número reduzido de aulas para as disciplinas, pode-se dizer que esta condição acarreta na busca de estratégias, se possível, para não limitar o pensamento crítico na abordagem dos conhecimentos em menos tempo.

É preciso citar, também, que o número de habilidades formado para cada categoria é variado: território, por exemplo, possui 36 habilidades ligadas a ela. Já Espaço, possui 17, os Mundos do trabalho dez, e, por exemplo, Social e Ethos somente uma de cada.

Esta irregularidade reflete, também, no envolvimento dos conhecimentos geográficos, olhando para a forma em que está organizado o texto para o percurso metodológico indicado, ou seja, em categorias, habilidades e objetos de conhecimento. Em alguns casos, as categorias da Geografia são citadas frequentemente - como visto em Espaço, Diversidades, Saúde, Território e Poder - com um conjunto mais presente, apesar de priorizar uma ou duas categorias nas habilidades presentes. Espaço e território

são as categorias mais destacadas; a paisagem é citada somente cinco vezes; e região aparece apenas uma vez no texto que compõe o quadro.

Percebe-se que os princípios geográficos não aparecem diretamente em muitas categorias, priorizando o princípio da escala para a abordagem das categorias disposta. Evidenciamos que são 18 categorias que constituem a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no documento curricular, com duas referenciadas para a Geografia e amparadas por habilidades específicas (Espaço e Território). Ao mesmo tempo, tais categorias e as outras identificadas nas imagens estão inseridas com maior ou menor expressão (ou até ausentes) entre as habilidades propostas, ou seja, podemos dizer que as categorias geográficas estão entre as categorias da área “[...] de forma relacional e interdependente” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 78). A justificativa no texto para esta organização indica para “[...] o desenvolvimento das novas competências e habilidades dos(as) estudantes para que possam construir argumentações e sistematizar raciocínios, com foco em procedimentos de análise e interpretação, bem como se apropriando das características da área” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 78).

O caderno não especifica conteúdos para as disciplinas, seguindo a proposta da organização curricular em áreas do conhecimento e também não está organizado em série/ano, assumindo a ideia de progressão não seriada, compreendendo que o processo de elaboração conceitual não é definido pelo ano letivo, mas sim pelos processos didático-pedagógicos construídos em sala de aula. Percebemos, de acordo com o abordado, que essa organização, mais a incorporação das habilidades com categorias pulverizadas de todas as disciplinas da área, pode dificultar significativamente o planejamento do professor. Compreendemos que os pressupostos teóricos da Geografia, de certa forma, precisam ser identificados (quando houver), nas habilidades da área das Ciências Humanas.

Pode-se dizer que, a política curricular oficial entende que área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve pegar emprestado da Geografia a dimensão espacial. Na visão do currículo base, “[...] as categorias que estruturam o pensar e se desdobram em objetos de conhecimento, habilidades e temáticas na sala de aula ganham materialidade no espaço geográfico” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 66). Nesse cenário, a linguagem cartográfica é mencionada como ferramenta para possibilitar ver, representar e selecionar o que será representado.

Posteriormente, são recomendados temas transversais para serem trabalhados, “[...] contextualizando e articulando os objetos do conhecimento da área das ciências

humanas e sociais aplicadas, e nas interáreas” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 112). O documento sugere os temas transversais tratados na BNCC do Ensino Médio, como: meio ambiente, ciência e tecnologia, (multiculturalismo) interculturalismo, cidadania e civismo, saúde e economia. Objetiva-se, assim, uma articulação das competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nas habilidades construídas para as Ciências Humanas identifica-se o esforço de relacioná-las com a perspectiva histórico-cultural: algumas com um caráter mais fechado (menos abrangente e objetivo), como “Reconhecer as tradições orais e valorizar a memória” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 81); outras com um caráter relacional e dialético para a apropriação dos conhecimentos, como “Problematizar as vivências e experiências dos sujeitos históricos no uso das tecnologias, considerando a emergência dos tempos e dos espaços virtuais” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 83). Acreditamos que esta seja uma disputa por conhecimento no currículo e uma abertura para desenvolver aspectos de formação sócio-históricos, mas o percurso formativo é marcado hegemonicamente pelo desenvolvimento de competências contrapondo a formação histórico-cultural (que será melhor problematizado no terceiro capítulo).

Nesse contexto, algumas habilidades possuem uma inclinação para trabalhar com os conceitos da Geografia, como, por exemplo: “Analisar espacialmente as paisagens e elementos da natureza distribuídos nos territórios e biomas do interior e do litoral, nas diversas escalas (globais, regionais e locais)” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 89); e também, da mesma forma, habilidades articuladas mais com a História, Filosofia e Sociologia.

A partir do exposto, percebemos que estamos diante de uma política curricular que assume uma proposição de abordagem e trabalho interdisciplinar e não-seriado, hibridizado, com um viés epistemológico voltado para o desenvolvimento de competências, com o intuito de influenciar fortemente no planejamento do professor a respeito do processo ensino-aprendizagem e formação do estudante.

A partir da nossa análise, podemos inferir que a Geografia está diluída com algumas categorias na área das Ciências Humanas na política curricular da reforma do Ensino Médio catarinense em curso. Contempla-se, também, a prioridade de algumas categorias no texto delineadas por habilidades específicas: o currículo propõe a diluição dos contornos disciplinares por meio da visão integrada de algumas categorias das ciências que compõe a área, alinhando-se, nesse processo, às competências gerais e específicas da BNCC. Tem-se, neste instante, um enorme desafio para a elaboração e

desenvolvimento do planejamento do professor, que precisa delinear uma integração muito bem concebida entre as disciplinas da área ou entre as áreas de conhecimento, necessitando, do nosso ponto de vista, de formação, tempo e preparo para organizar e desenvolver esta estrutura em sala de aula. Assim, pela ótica deste estudo, vemos que Geografia deixa de ser uma disciplina para ser um componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Pode-se dizer que, aos docentes, com estes preceitos curriculares, cabe o desafio de considerar os pressupostos de cada disciplina, que não possuem habilidades específicas e são necessários na interlocução do ensino, com fundamentos estruturantes baseado nas competências recomendadas. Para entendermos esta articulação na parte flexível do currículo, consideramos realizar a análise nas Trilhas de aprofundamento da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas Trilhas Interáreas e nos Componentes Curriculares Eletivos da área no currículo.

2.2.3 Os fundamentos estruturantes das Trilhas de Aprofundamento para a Geografia

As possibilidades de ampliar a oferta de carga horária referente aos componentes curriculares das áreas de conhecimento se alteram nos itinerários formativos que compõem as trilhas de aprofundamento e os Componentes Curriculares Eletivos. As trilhas de aprofundamento da área de Ciências Humanas são compostas pelos seguintes eixos temáticos: “Mulheres no Território Catarinense; Os Mundos do Trabalho no Território Catarinense; Observatório da Saúde Pública; Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 91). O caderno das trilhas ressalta que o “[...] documento é um requisito para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e uma referência aos demais integrantes do Sistema Estadual de Educação” (SANTA CATARINA, 2021c, p. 9). A rede privada não tem a obrigatoriedade de usar as trilhas propostas nos cadernos e, com isso, abrem-se possibilidades de criar seus próprios roteiros pedagógicos.

Essa parte dos itinerários formativos tem rotatividade semestral e deve ser escolhida a partir do portfólio disposto no caderno de orientação⁵⁹, em que se delibera que “[...] cabe às unidades escolares consultar os estudantes acerca de quais trilhas desejam cursar ao longo do ano letivo e, a partir das opções mais indicadas e das possibilidades da escola, organizar a oferta” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 90).

As trilhas da área das Ciências Humanas possuem a carga horária entre 160 e 240 horas, dependendo da matriz curricular escolhida, ocorrendo a divisão desta carga entre os componentes curriculares da área. Cabe salientar que essa divisão não é homogênea em todas as trilhas. No Quadro 4 temos a compartimentação das horas-aula em duas trilhas selecionadas no caderno 3, do Currículo Base do Território Catarinense Ensino Médio.

Quadro 4 – Divisão de carga horária conforme o componente curricular da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas Trilhas “Observatório da Saúde Pública” e “Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social”

Trilha: Observatório da Saúde Pública	Trilha: Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social
Filosofia: 2 ou 3 aulas	Filosofia: 3 ou 4 aulas
Sociologia: 2 ou 3 aulas	Sociologia: 3 ou 4 aulas
História: 3 ou 4 aulas	História: 2 ou 4 aulas
Geografia: 3 ou 5 aulas	Geografia: 2 ou 3 aulas
Obs. Esta carga horária é semanal e depende da matriz em funcionamento na unidade escolar	Obs. Esta carga horária é semanal e depende da matriz em funcionamento na unidade escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base em Santa Catarina (2021c)

As trilhas de aprofundamento postuladas anteriormente estão divididas em unidades curriculares com carga horária entre 30 e 90 horas por unidade, conforme a matriz escolhida e podem possuir progressão não seriada e são oferecidas aos estudantes de 2º e 3ª série do Ensino Médio. Elas também podem ser ofertadas entre as áreas de conhecimento e a educação técnica e profissional, composta por um rol de 15 trilhas no

⁵⁹ No currículo consta Caderno 4 (SANTA CATARINA, 2021d), mas as trilhas estão no Caderno 3 do currículo (SANTA CATARINA, 2021c) – Está é uma observação do Caderno 1 (SANTA CATARINA, 2021a, p. 86).

total, com período semestral, e reconstruídas conforme orientação do documento curricular a cada ciclo de três anos.

Dentro da flexibilização dos itinerários por Trilhas de Aprofundamento tem-se a possibilidade de escolha no caderno 3 do currículo, as trilhas integradas ou entre áreas de conhecimento. Os componentes curriculares das Ciências Humanas, nas unidades curriculares para a integração entre área, ficam condicionados entre uma (na maioria das vezes), a quatro aulas por semana, sendo que em algumas trilhas aparece aula compartimentada entre a mesma disciplina, por exemplo, Sociologia/Filosofia e/ou História/Geografia: 1 aula semanal (Quadro 5).

Quadro 5 – Divisão da carga horária em trilhas selecionadas, conforme o componente curricular da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas trilhas “Saúde, juventude e cuidados de si e dos outros” e “Foto (Cidade) Graficas em Movimento”

Trilha: Saúde, juventude e cuidados de si e dos outros	Trilha: Foto (Cidade) Grafias em Movimento
Filosofia: 1 aula em todas as matrizes.	Profissional do componente Sociologia ou Filosofia: 1 aula ou 2 aulas, a depender da matriz em funcionamento na Unidade Escolar.
Sociologia: 1 aula em todas as matrizes.	
História ou Geografia: 1 ou 2 aulas, a depender da matriz em funcionamento na unidade escolar (em matriz com maior carga horária, 1 aula para cada componente).	Profissional do componente História ou Geografia: 2 aulas ou 3 aulas, a depender da matriz em funcionamento na Unidade Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base em Santa Catarina (2021c)

A carga horária entre as trilhas integradas também fica disposta entre 160h ou 240h, a depender da matriz curricular em funcionamento na Unidade escolar, com 10 a 15 aulas semanais. Essas trilhas são recomendadas para os municípios que possuem somente uma escola de Ensino Médio e não tem possibilidades de oferecer variedades de percursos formativos. Na trilha “Modelagem de fenômenos naturais e seus impactos”, por exemplo, não é citada a possível carga horária entre os componentes curriculares da área das Ciências Humanas, mas o profissional da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – 3 aulas ou 4 aulas, a depender da matriz curricular vigente na unidade escolar. No caderno 3 do currículo 11 são oferecidas possibilidades

de trilhas integradas conforme o Quadro 6⁶⁰.

Quadro 6 – Trilhas integradas que compõem o portfólio de trilhas de aprofundamento

Trilhas integradas que compõem as trilhas de aprofundamento
Saúde, Juventude e Cuidados de si e dos Outros
Foto (Cidade) Grafias em movimento
Modelagem de Fenômenos Naturais, Sociais e Seus Impactos
Desenvolvimento e Sustentabilidade no Mundo Contemporâneo
Atelier do território Catarinense: Identidades, Pluralidades e Diversidades
Identidades e Territórios Catarinenses: Concepções, Avanços e Desafios
O Campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis
Linguagens Tecnologias para Sociedades em Rede
Eu, Jovem; Nós, Juventudes
Saúde traz felicidade?
Território e Territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades

Fonte: Santa Catarina (2021a)

Observando as matrizes da carga horária semanal, as trilhas serão ofertadas a partir da segunda série do Ensino Médio, tendo a composição da carga horária progressiva conforme a matriz, permanecendo condicionado a uma trilha em todas as matrizes de referência no currículo (Quadro 7).

Quadro 7 – Número de aulas das trilhas de aprofundamento conforme matriz de referência

Matrizes de referência	2ª série	3ª série
A (31 aulas semanais)	Trilha de 10 aulas/sem.	Trilha de 10 aulas/sem.

⁶⁰ No Caderno 1, (SANTA CATARINA, 2021a,p. 88), o texto traz a referência de dez trilhas integradas, no entanto, o quadro de referência possui onze trilhas integradas. Todas elas estão no caderno 3 do currículo referente as Trilhas de Aprofundamento (SANTA CATARINA, 2021c).

B (35 aulas semanais)	Trilha de 15 aulas/sem.	Trilha de 15 aulas/sem.
C (44 aulas semanais)	Trilha de 15 aulas/sem.	Trilha de 15 aulas/sem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), observando as matrizes de Santa Catarina (2021a)

As quatro trilhas que compõem a área das Ciências Humanas possuem uma introdução de apresentação em cada trilha, um quadro com os objetos de conhecimento e habilidades da trilha, um segundo quadro com os eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), as habilidades vinculadas a cada eixo, orientações metodológicas e indicação de referências para leitura. Nestas trilhas não é citada a perspectiva histórico-cultural, apesar das habilidades voltadas ao eixo estruturante de Intervenção sociocultural induzir em certos momentos à análise sócio-histórica. Em dois momentos aparece no texto a direção para a pedagogia de competências da BNCC, sendo que, “[...] nessa perspectiva, para o desenvolvimento integral do educando e prepará-lo para desenvolver as competências a fim de conviver e produzir uma sociedade democrática como sugere a proposta do Novo Ensino Médio” (SANTA CATARINA 2021c, p. 77).

Nas trilhas integradas entre as áreas de conhecimento, a menção ou inclinação para a perspectiva histórico-cultural é citada nove vezes em cinco das trilhas integradas, e deixa de ser citada no restante delas. As competências estão propostas 21 vezes nessas trilhas, principalmente no processo avaliativo dos componentes que constituem as trilhas. As trilhas possuem uma introdução para apresentação do componente, objetivo da trilha de aprofundamento, uma breve apresentação de cada unidade curricular, um quadro expondo as habilidades da trilha associadas aos eixos estruturantes e habilidades da trilha voltada aos objetos de conhecimento de cada unidade curricular.

Na sequência, tem-se as orientações metodológicas, as recomendações para o processo avaliativo e referências para leitura. Para compor a análise da estrutura do documento, ressaltando seus fundamentos estruturantes, olharemos agora para as categorias (como sugere o currículo) e princípios geográficos notórios no texto, entendendo as possibilidades que a Geografia pode percorrer no currículo com seus conhecimentos. Essas categorias estão apresentadas a partir do Apêndice A.

A partir do exposto, observamos que os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia foram identificados principalmente nas habilidades vinculadas aos objetos de conhecimento das trilhas e nas habilidades dos eixos estruturantes. Acreditamos que

este seja um recurso para o professor estabelecer um diálogo entre a política curricular e os conhecimentos da ciência geográfica. Observando o Apêndice A com as categorias e princípios geográficos identificadas nas trilhas de aprofundamento do caderno 3 do CBTCEM, percebemos que nas trilhas da área das Ciências Humanas, os conceitos/categorias e princípios aparecem nas quatro trilhas de opção para o percurso formativo da flexibilização curricular da área, conhecimentos estes buscados por meio das categorias e princípios da Geografia que estão postos de forma irregular. As categorias citadas são espaço, território e lugar, este último compreendido como lugares de vivência em seu enunciado. Já os princípios geográficos estão colocados em duas das quatro trilhas, com ênfase na análise do Observatório da Saúde Pública e das Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social.

As trilhas priorizam três categorias geográficas, sendo que um componente possui apenas duas, com grande destaque para lugares de vivência. Da mesma forma, os princípios geográficos estão deslocados para dois componentes: esta estrutura precisa ser avaliada, pois “[...] tudo na Geografia começa com os princípios lógicos” (MOREIRA, 2007, p. 117), princípios estes que passam pelas categorias essenciais e esta interlocução “[...] cria para cada qual uma sequência lógica de desdobramentos subcategorias, e é isso que vai permitir a materialização do espaço na empiria do território e da paisagem” (MOREIRA, 2007, p. 117).

Nas Trilhas de Aprofundamento Integradas entre as áreas de conhecimento segue-se uma lógica parecida da área das Ciências Humanas, no entanto, com distorções variadas na colocação das categorias e dos princípios geográficos. As categorias espaço, território e lugar continuam sendo as mais destacadas, com a incorporação de Natureza, em dois componentes; paisagem, em dois componentes; e cotidiano, em três componentes. O componente Desenvolvimento e Sustentabilidade no mundo Contemporâneo não possui interlocução com categorias e princípios da Geografia nas orientações do texto.

Notamos que dois componentes não citam categoria geográfica e quatro não possuem diálogo diretamente com princípios. Nas restantes, priorizam-se ou mencionam-se um ou dois princípios por trilha integrada, aparecendo conexão, escala, rede e distribuição no conjunto de todos os componentes. Após esses destaques, faremos a análise nos Componentes Curriculares Eletivos das Ciências Humanas, para depois elaborar considerações dos fundamentos estruturantes ponderados da parte flexível do currículo.

2.2.4 Os Fundamentos estruturantes dos Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) da Área das Ciências Humanas

Objetivando “[...] a ampliação e a diversificação das aprendizagens, e a potencialização do fator de flexibilização do currículo” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 26), são oferecidos no âmbito do CBTCM os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), a partir da primeira série em todas as matrizes de referência⁶¹. Conforme o texto de orientação curricular, “[...] a oferta desses componentes compreende oportunizar aos(as) estudantes condições para realizar escolhas acertadas à sua trajetória escolar nos anos seguintes, compreendendo que estes componentes devem atender aos anseios dos (as) jovens aprendizes” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 12).

São oferecidos, no quarto caderno do currículo (Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes - Portfólio dos(as) Educadores), 25 roteiros pedagógicos divididos nas áreas de conhecimento, “[...] já os componentes que integravam mais de uma área, temas contemporâneos transversais e outros foram organizados em duas ‘Áreas de Concentração’: Ciência e Tecnologia, e Componentes Integradores” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 18). O Instituto Iungo é citado cinco vezes no caderno, com a participação de 10 especialistas para a elaboração das eletivas e pelas equipes da Secretaria de Estado da Educação.

Os componentes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são Laboratório De Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Diálogos Contemporâneos das juventudes, Pesquisa De Campo Intervenção Local e Estudos e Projetos Culturais e são oferecidos em períodos semestrais com 40h cada componente, diferenciando-se em quantidade de eletivas conforme matriz de escolha na unidade escolar, disposto no Quadro 8.

Quadro 8 – Número de aulas dos componentes curriculares eletivos conforme matriz de referência

Matriz de referência	1ª série	2ª série	3ª série
A com 31 aulas/sem.	1 eletiva	1 eletiva	1 eletiva
	2 aulas/sem.	2 aulas/sem.	2 aulas/sem.

⁶¹ O aluno, conforme orientação do currículo, deve realizar a escolha do CCE, no momento da matrícula.

B com 35 aulas/sem.	3 eletivas	1 eletiva	1 eletiva
	2 aulas/sem. cada	1 aula semanal	1 aula semanal
C com 44 aulas/sem.	4 eletivas	4 eletivas	4 eletivas
	3 eletivas com 4 aulas/sem. e 1 eletiva com 3 aulas/sem.	1 eletiva com 4 aulas/sem. e 3 eletivas com 2 aulas/sem.	1 eletiva com 4 aulas/sem. e 3 eletivas com 2 aulas/sem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com dados das matrizes de Santa Catarina (2021a)

Os Componentes Curriculares Eletivos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão apresentados no caderno 4 do Currículo, em objetivos de aprendizagem, justificativa, questionamentos que envolvem interrogações para o papel do estudante, algumas indagações para o comprometimento dos professores, as competências gerais da educação básica e competências das áreas de conhecimento para serem trabalhadas nas eletivas. Na organização também estão as habilidades específicas dos itinerários formativos associadas a pelo menos dois eixos estruturantes, objetos de conhecimento, adaptações a contextos locais, sugestões de estratégias metodológicas, recursos, espaços e materiais didáticos e avaliação. As eletivas também possuem algumas indicações de referências para leitura e, no final da apresentação, sugestões de percurso do componente curricular eletivo com o título da unidade temática, carga horária e descrição de atividades e temas.

É válido pontuar que na apresentação inicial do caderno consta que os itinerários formativos devem “[...] estar em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina, de perspectiva histórico-cultural” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 25). No entanto, a perspectiva histórico-cultural é citada somente em uma das eletivas das Ciências Humanas (Juventudes e Identidades, Jovens de Todas as Tribos), como objetivo de sugestão de percurso do componente. Ao mesmo tempo, submergem fortemente a inclinação por competências em todos os componentes eletivos da área, em diálogo com as competências gerais e específicas das áreas de conhecimento.

Além do já exposto, é preciso salientar que o termo pedagogia por competências é citado 25 vezes na estrutura dos CCEs, e seguindo do mesmo modo o processo de avaliação, é alinhado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde prevê no seu Art. 8º “[...] a adoção de metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades

dos(as) estudantes, favorecendo a construção do protagonismo juvenil [...]” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 42). Da mesma forma, conforme o currículo, “[...] os objetos de conhecimento das eletivas dão suporte para o desenvolvimento das competências e habilidades dos CCEs” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 44-65-86-108)⁶².

No discurso do texto de introdução no caderno das eletivas e os componentes eletivos que compõe as Ciências Humanas, percebe-se, novamente, como nos outros cadernos, a promoção para o protagonismo juvenil. O trabalho pedagógico é direcionado para o ‘protagonismo’ dos estudantes, esta expressão é mencionada 32 vezes, somente na parte do texto de currículo analisada, do mesmo modo o texto enfoca aos interesses de aprendizagens dos estudantes, usando muito a terminologia “sua trajetória escolar”, “seus interesses”, “seus projetos de vida”, “seus percursos escolares”, “suas perspectivas de futuro”. Ou seja, os professores na organização pedagógica devem proporcionar “[...] abertura para mediar um componente organizado como projeto de intervenção, em que os(as) estudantes são protagonistas, trabalham com grande grau de autonomia e tomam decisões que definem os rumos das aulas” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 79).

Outra questão que as eletivas propõem em seu discurso metodológico é a orientação para os alunos apresentarem soluções inovadoras para problemas cotidianos. Três⁶³ das quatro eletivas estão nesta direção, em que os alunos devem “[...] criar soluções inovadoras (inclusive tecnológicas e digitais), elaborando planos de investigação para pesquisar uma questão ou solucionar um problema que afete sua vida ou a comunidade em que vive” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 31).

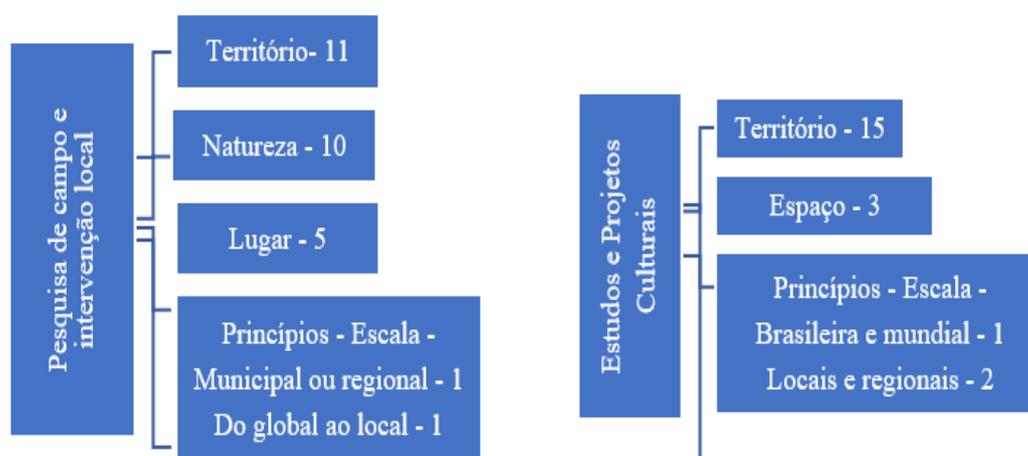
Observando as categorias e princípios da Geografia nos Componentes Curriculares Eletivos da Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, temos menção de Espaço, Território, Natureza, Lugar e Cotidiano como categorias geográficas e a emergência da escala como princípio geográfico. A escala não é citada diretamente no texto, manifestando-se em três das quatro eletivas quando menciona o âmbito local, regional, nacional ou global na análise dos conhecimentos propostos, com uma concentração em grande quantidade no componente do Laboratório das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas habilidades dos eixos estruturantes da eletiva.

⁶² A frase se repete em todas as eletivas das ciências humanas.

⁶³ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Diálogos Contemporâneos das juventudes, Pesquisa de Campo Intervenção Local.

Pode-se dizer, então, que os princípios geográficos são limitados no texto, deixando a desejar o uso da localização, distribuição, rede e delimitação, e, da mesma forma, a categoria paisagem não é mencionada. As categorias estão citadas nos componentes de forma irregular, também se concentrando no componente do Laboratório em diversidade para a análise, encolhendo no componente dos Diálogos Contemporâneos das Juventudes e Estudos e projetos Culturais, como podemos ver nas Figura 9 e 10.

Figura 9 - Categorias e Princípios da Geografia nos CCEs das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (A)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados coletados de Santa Catarina (2021d)

Figura 10 - Categorias e Princípios da Geografia nos CCEs das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (B)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados coletados de Santa Catarina (2021d)

Analisando a organização do documento curricular, na estrutura da composição

da carga horária, percebe-se uma hierarquização entre os componentes da Formação Geral Básica (FGB). Esta forma hierarquizada de distribuir a composição do currículo pode ser notada antes da reforma. Este ponto está inerente à diminuição da carga horária da FGB, fator que pode ocasionar conflitos a partir desta composição, principalmente nas escolas menores, podendo levar, por exemplo, “[...] os professores a lutas corporativas em defesa própria, prejudicando a convivência e o trabalho coletivo no âmbito das escolas” (SIMÕES, 2017, p. 53). Essa disputa pode ampliar-se para conquistar os itinerários formativos da parte flexível do currículo, que serão dispostos pela suposta “escolha” dos estudantes.

Observando sistematicamente a área das Ciências Humanas e, em particular, a disciplina de Geografia, pode-se dizer que há possibilidade de ampliar a oferta de carga-horária e o trabalho pedagógico com os conhecimentos geográficos com as trilhas de aprofundamento⁶⁴ e os componentes curriculares eletivos, desde que os estudantes tenham interesse na escolha de componentes que englobam esta área de conhecimento e as escolas tenham condições de ofertá-las. Entretanto, cabe salientar que não se trata de trabalhar necessariamente com conceitos e temas específicos da Geografia, mas sim com estes diluídos na área de conhecimento.

Nesse sentido, compreendemos que as/os docentes terão que construir um repertório de conhecimentos a serem trabalhados que, nesse contexto e momento de implantação da política, nem sempre terá uma relação direta com sua formação inicial. Essa questão se reforça com o discurso de implantação do texto já evidenciado nas eletivas e também nas trilhas, no segundo semestre de 2022 em que a SED promoveu encontros (on-line)⁶⁵ para explicar os procedimentos metodológicos das trilhas de aprofundamento. Da mesma forma que os CCEs, as orientações deixaram claro que não se trata de reforço da Formação Geral Básica, precisando trabalhar com as habilidades dos eixos estruturantes.

Os conhecimentos da Formação Geral Básica, nesse discurso, orientada pelo currículo, se dilui na parte flexível em aprofundamento de temas específicos escolhidos pelos alunos e de possível oferta da escola, procurando estabelecer aproximações e diálogos com habilidades dos eixos estruturantes. Dessa forma, seguindo essas

⁶⁴ Nas trilhas a distribuição da carga-horária não é uniforme em cada trilha, ou seja, não garante a carga horária e também a possibilidade de todas as disciplinas com seus conhecimentos serem trabalhados em cada componente.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7CONZm93XWI&t=1939s>. Acesso em: 20 dez. 2022.

orientações, observamos que as escolhas por determinados conhecimentos da Geografia podem reforçar o utilitarismo para temas contemporâneos específicos. Não estamos descartando os temários oferecidos, uma vez que concordamos que são temas que podem ser problematizados em sala de aula e agregar conhecimentos aos alunos e foram, de modo geral, delineados de modo coletivo por professores que participaram da construção da política curricular vigente.

Essa construção também é orientada para respeitar o protagonismo dos estudantes na escolha de seus percursos formativos e a disponibilidade de oferta das escolas, mas não podemos deixar de ressaltar que a flexibilização dependerá de material de apoio, tempo de planejamento para o professor aderir e se apropriar de categorias ou conceitos que não são de sua formação inicial, envolvendo as quatro áreas de conhecimento e infraestrutura necessária para atender este planejamento.

Além do mais, é importante salientar que nas orientações dos CCEs, para o trabalho pedagógico deve-se, também, considerar a “[...] formação e o domínio teórico-metodológico do (a) professor(a)” (SANTA CATARINA, 2021d, p. 44). Essa orientação nos leva a pensar que, dependendo do professor que assumir o compromisso de trabalhar certa eletiva das Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia), pode direcionar o trabalho com conhecimentos que possui mais segurança e que são referentes à sua disciplina de formação, ou então, para dar conta do trabalho integrado, resvala-se em generalizações que discutem assuntos sem as âncoras conceituais, que alicerçam a rigorosidade conceitual.

Portanto, salientamos que a perspectiva hegemônica da formação do professor ainda é disciplinar, em que cada ciência abrange particularidades relevantes e abrangentes. A imparcialidade na direção dos conhecimentos a serem desenvolvidos, nesse caso, pode ser afetada pela responsabilidade de atuação diante dos alunos e segurança perante o conhecimento a ser ensinado, pois o professor de uma das disciplinas das Ciências Humanas que assumir a eletiva (sendo possível) precisa abarcar os quatro componentes da área. No Ofício Circular da distribuição de aulas dos professores efetivos para 2022, consta que

[...] as disciplinas que compõem o Itinerário Formativo (Componentes Curriculares Eletivos / Trilhas de Aprofundamento / Projeto de Vida / Segunda Língua Estrangeira) poderão ser distribuídas na titular do Professor, independente das disciplinas da Formação Geral Básica (SANTA CATARINA, 2021a, p. 116).

Além disso, as disciplinas que compõe os itinerários formativos não serão contabilizadas para alteração de carga horária sem data-fim, nem para compor vaga para remoção ou lotação.

Nossa compreensão, nesse construto, é que, diante desta situação, abra-se um largo caminho para fragilizar profundamente o ensino, desarticulando as temáticas dos itinerários com a base de formação do professor que precisar assumir os componentes inseridos na parte flexível do currículo. Como segunda questão, observamos a diminuição da carga horária efetiva nas escolas, diminuindo também a probabilidade de o professor efetivo alterar a carga horária nos itinerários, pois são momentâneos com data final preestabelecida. Na estrutura oferecida, os docentes podem reaver as possibilidades de trabalhar com os itinerários formativos devido à imprevisibilidade de oferta e vantagens estruturais, pensando também nas responsabilidades de ensino com temários oferecidos.

Nosso entendimento, portanto, é de que essa problemática abre caminhos para a precarização e desprofissionalização do trabalho docente em uma organização curricular flexível, por ter em cada semestre uma incerteza no oferecimento da carga horária e de uma temática que tenha a possibilidade de o profissional de Geografia poder tentar articular as competências, habilidades e objetos de conhecimento destacadas para os itinerários. Além disso,

[...] outro agravante que observamos em relação ao trabalho docente refere-se à atuação por áreas do conhecimento, uma vez que abre espaço para a contratação de professores sem habilitação ou que não tiveram formação específica para ministrar determinados componentes curriculares, precarizando a formação dos jovens, mas também podendo impactar sobre a diminuição do quadro de professores, já que um docente poderá assumir componentes curriculares que exigem domínios teóricos que escapam à sua formação inicial (MARTINI, 2021, p. 129).

Martini (2021), analisando a implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, considera que o “notório saber” previsto apenas para o itinerário da Formação Técnica e Profissional, pode ser materializado na mesma premissa “[...] ao possibilitar a atuação por áreas do conhecimento, quando a formação inicial não é a específica para ministrar uma disciplina ou um componente eletivo” (MARTINI, 2021, p. 134). Da mesma forma, no CBTCEM há um forte controle do processo de organização dos itinerários o que implicará na perda de autonomia da escola e dos docentes em seu planejamento. Andrade (2018, p. 37) aponta a hipótese que esta

flexibilização por itinerários formativos,

[...] além de romperem com a integralidade do conhecimento e sua dimensão propedêutica, estão literalmente limitados pela insuficiência financeira, o que resultará na precarização da oferta, assim como na otimização dos professores para a contemplação prescritiva.

O referido autor aponta que a premissa das políticas curriculares atuais está pautada na “aprendizagem flexível se estruturando na apologia das metodologias inovadoras, no incremento da competitividade, [...] nas comunicações de aprendizagem em rede por meio da solução de problemas pela premissa do aprender a aprender” (ANDRADE, 2018, p. 38)⁶⁶. Tal ideologia pode estar diretamente inerente ao estímulo do protagonismo juvenil do currículo, esboçando seus anseios, seus interesses, seu projeto de vida, suas escolhas, suas possibilidades e a condução do processo pedagógico para a resolução de problemas identificados principalmente nas disciplinas eletivas.

Outro ponto a ser destacado nas trilhas refere-se ao fato de que,

[...] para consolidar a integração entre as áreas e seus componentes curriculares, orienta-se para a presença de todas as áreas integradas à trilha nas unidades curriculares que a compõem, embora seja permitido dar maior ou menor ênfase a uma área, bem como variar a carga horária entre as áreas e os componentes, de acordo com os objetos de conhecimento abordados na unidade curricular (SANTA CATARINA, 2021a, p. 92).

A oferta de trilhas integradas pode contribuir para a ampliação da carga das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas articulada à Formação Geral Básica a partir da segunda série do Ensino Médio, onde os efeitos da “reforma” são fortemente sentidos, uma vez que a carga horária da FGB diminui ao menos 1/3 da carga horária dos componentes desta área de ensino, repercutindo diretamente na organização da escola e no planejamento dos professores. A oferta da Geografia e o trabalho com seus conhecimentos, temas, categorias e princípios dependerá não somente da escolha dos estudantes para atribuir sua função, mas, também, se esta trilha possui relação maior ou menor grau de diálogo com Geografia. Como visto nas Figuras 9 e 10, a respeito das categorias e princípios geográficos, a sua presença e distribuição é irregular, suprimida sobretudo nas trilhas integradas prescindindo de categorias relevantes para análise geográfica como paisagem, região e cotidiano.

⁶⁶ O autor referencia os objetivos do Relatório Delors (UNESCO, 1996), para argumentar estas tendências pedagógicas.

Nesse sentido, compreendemos que, da Geografia disposta na proposta de 2014 para o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, observa-se a manutenção das categorias geográficas, sendo acrescentada Natureza para compor a base de análise. Espaço e Território são enaltecidos em habilidades específicas nas categorias da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim, os princípios geográficos são citados para estabelecer a interlocução dos conhecimentos geográficos com menor ênfase que as categorias, ocultadas em alguns componentes da parte flexível do currículo, exaltados em outros⁶⁷ e suprimidos nas trilhas integradas, dando prioridade ao princípio da escala.

Analisando os fundamentos estruturantes do currículo entre a proposta de 2014 e CBTCEM, observamos alterações no alicerce da perspectiva Histórico-Cultural para uma submissão à Pedagogia por competências em toda a estrutura do texto examinado nos cadernos. Andrade (2018, p. 36), estudando as bases das políticas públicas a partir da década de 1970, ressalta o interesse de induzir as políticas educacionais, em que “[...] o impulso para a formação dos jovens em novas bases ocorre por meio das competências e habilidades, instrumentalizando o currículo para o recrudescimento da Teoria do Capital Humano”, impulsionados pela ideologia desenvolvimentista neoliberal que toma a educação como referencial para o incremento econômico variável.

O mesmo autor, ao refletir sobre a reestruturação do capitalismo para manter seus princípios hegemônicos, considera que esses novos princípios estão inerentes na formação do homem de novo tipo, em que deve

[...] sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de qualidade nova, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local. (NEVES, 2005, p. 211 *apud* ANDRADE, 2018, p. 31)

Ainda para o Andrade (2018, p. 31), estes são os “[...] impactos da recomposição burguesa sobre a formação humana: a reforma do Ensino Médio e a BNCC diante das

⁶⁷ Entre as Trilhas de Aprofundamento da área de Ciências Humanas, Observatório da Saúde Pública e Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social cita todos os princípios geográficos.

finalidades formativas hegemônicas”. O autor coloca três considerações que entendemos afetar diretamente a disciplina de Geografia na atual política curricular da Reforma do Ensino Médio: a primeira com referência em Kuenzer (2017, p. 37) e que implica “[...] nos ataques direcionados à rigidez curricular, entendendo a disciplina em seu âmbito clássico, como reprodutora do controle e da coerção objetiva e subjetiva”; segundo, que “[...] a ofensiva sobre o Ensino Médio combina a articulação entre currículo e avaliação, tendo como foco o recondicionamento flexível da prática docente e o incremento da regulação da sua atuação” (ANDRADE 2018, p. 39) e; a terceira, que ocorre como forma de “escamotear” o caráter dualista da educação e “[...] com os mecanismos de incremento ao paradigma da qualidade-eficiência, estruturando-se pelas habilidades, competências e, principalmente, pela sobrevalorização do empreendedorismo-empregabilidade” (ANDRADE, 2018, p. 43).

Nesse sentido, podemos afirmar que os conhecimentos geográficos estão propensos à disputa curricular, com forte tendência em manifestar-se na educação dos jovens, nesse contexto, a partir de uma perspectiva neoliberal de educação no Ensino Médio. Destarte,

[...] o ensino de Geografia por sua vez, realiza uma tarefa homérica de estabelecer novos conhecimentos que sejam de fato utilizáveis. Todavia corre o risco, como todas as disciplinas escolares, de reproduzir um pensamento educacional esvaziador do conhecimento socialmente construído em favor de um pensamento imediatista e mecânico (SAMPAIO, 2017, p. 356).

Podemos destacar que os conhecimentos da Geografia na política curricular catarinense para o Ensino Médio estão hibridizados dentro da área das Ciências Humanas, fugindo da ancoragem disciplinar para um território instável que pode repercutir na inconsistência de formação da classe discente do ensino público que abrange a grande maioria das juventudes em Santa Catarina e, logo, a disciplina se dispõe, “[...] assim como a primazia sobre o ‘conhecimento útil’, o que produz a atual encruzilhada para a Geografia escolar atual e sua possibilidade de exclusão de parte do Ensino Médio” (ANDRADE, 2018, p. 40).

Considerando o momento de análise e os aspectos discursivos da parte de texto curricular concebido, entendemos que o território curricular da Geografia vem sendo impactado por relações de poder, influências políticas e econômicas, que podem repercutir na espoliação de seus conhecimentos e sujeito a minimização do seu potencial pedagógico.

Nosso entendimento é que a Geografia produziu, ao longo de sua história como disciplina escolar, um território curricular em Santa Catarina, se expandindo (quando possível) pelo viés geográfico interdisciplinar, mas com seu espaço definido, ou seja, os conhecimentos geográficos trabalhados pelo professor de Geografia com a base de sua formação; territórios flexíveis conforme a possibilidade de planejamento escolar e com o alicerce da perspectiva Histórico-Cultural pensando na formação humanística, no ser humano emancipado, na percepção da realidade e sociedade em que vive.

A Geografia, conforme estamos observando no CBTCEM para o Ensino Médio, no âmbito da Reforma deste nível de ensino, sofre deslocamentos em seu território disciplinar do currículo em um processo que estamos denominando de des-re-territorialização conforme os anos/série (que aprofundaremos no próximo capítulo). Sua expansão neste território pode ocorrer pela possibilidade de carga horária, pelo viés que vem se colocando como interdisciplinar, com seu espaço inseguro na possibilidade de ser o profissional da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a trabalhar os componentes escolhidos pelos alunos, entendendo que o modo de flexibilização proposto no currículo decorre de incertezas.

Salientamos, ainda, que os alicerces da construção do conhecimento estão sendo abalados pela pedagogia das competências adaptado à lógica de produção, ou seja, à lógica da teoria do capital humano. Considerando que por detrás dos inúmeros fatores delineados no ensino de Geografia temos que pensar em algo fundante de todo o processo, “o pensamento geográfico” (ANDREIS; CALLAI, 2019), este quando possível precisa ter sustentação para propiciar a aprendizagem em sala de aula.

Neste capítulo buscamos ressaltar que a Geografia, enquanto disciplina escolar, está sofrendo um deslocamento de seu território na política curricular da Reforma do Ensino Médio, influenciado pela mudança que a Lei 13.415 vem acarretando no reordenamento curricular em Santa Catarina. Os resultados no texto mudam a perspectiva de formação dos fundamentos pedagógicos estruturantes. Nessa perspectiva, argumentaremos no próximo capítulo a respeito da compreensão de que evidenciamos um movimento de des-re-territorialização da Geografia, enquanto disciplina escolar, na política curricular da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

CAPÍTULO III - MOVIMENTO DE DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Haesbaert (1999), trazendo reflexões de Bonne-Maison (1981, p. 253-254) a respeito do conceito de território em tempos de globalização, coloca que a “[...] territorialização [...] engloba ao mesmo tempo aquilo que é fixação [enraizamento] e aquilo que é mobilidade”. A análise da trajetória da Geografia enquanto disciplina escolar presente na proposta curricular catarinense de 1998, 2001, 2014 e do CBTCEM - 2021 - nos permite afirmar que ela se situa no texto, mas com mudanças que de certa forma alteram objetivos formativos no currículo, uma formação que se direciona ao desenvolvimento de competências, que prioriza algumas categorias no currículo e pressupõe uma flexibilização por área em condições incertas.

No capítulo anterior, buscamos destacar que a presença da Geografia na política curricular brasileira, enquanto disciplina escolar, sempre resultou de disputas, respondendo a interesses dos atores emergentes em cada momento histórico, a respeito da formação do indivíduo brasileiro que tinha a oportunidade de frequentar a escola.

No contexto contemporâneo, tendo como justificativa os problemas que o Ensino Médio brasileiro enfrenta - como elevados índices de evasão e reprovação, por exemplo -, vemos continuidades e descontinuidades deste território em disputa que podem alterar significativamente sua identidade no Ensino Médio. A produção de um território curricular híbrido e pulverizado em competências e habilidades na área das Ciências Humanas com ancoragem em uma suposta flexibilização por itinerários formativos é um exemplo. Esse território possui limites, a depender somente das aulas que restaram na Formação Geral Básica e, talvez, se priorizarmos apenas algumas categorias na aprendizagem em sala de aula.

Nesse âmbito, a Geografia é uma ciência que possui potencialidades enormes para entender este mundo complexo em tempos de globalização a serviço da racionalidade capitalista hegemônica. Assim, nos perguntamos sobre as potencialidades da Geografia na educação básica, que também sofre influências da própria globalização, do capitalismo que precisa da ciência para se desenvolver, mas que, ao mesmo tempo, pode achar perigoso a formação de sujeitos para o pensamento crítico-reflexivo na contemporaneidade. Logo, nos indagamos: é possível enxergarmos possibilidades em

uma pedagogia que potencializa a adaptação a um sistema societário hegemonicamente capitalista?

Essa é uma questão que nos mobiliza a pensar nessa política curricular da Reforma do Ensino Médio e seus objetivos para a formação dos jovens em uma perspectiva utilitarista, fortemente baseada na resolução de problemas, que flexibiliza o lugar do pensamento científico, corroborando com a ideia de inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho.

Diante das considerações elaboradas até o momento, sentimos a necessidade de problematizar, neste capítulo, o que no âmbito da Análise Textual Discursiva (ATD) se denomina de “categorias” que emergiram neste processo e que, ao nosso ver, compõe o entendimento da existência de um movimento que chamaremos de “des-re-territorialização da Geografia na política curricular da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina”. Pois, para nós, ainda persiste a necessidade de sintetizar um pouco mais nosso entendimento a respeito de qual é a Geografia na política curricular do Novo Ensino Médio no Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio.

Tal proposição pressupõe refletir um pouco mais sobre a conquista e produção da Geografia, enquanto disciplina escolar, no currículo do Ensino Médio a sua flexibilização na atualidade, sobre possíveis repercussões para a Geografia que está passando de uma abordagem disciplinar á proposição de um currículo interdisciplinar. Em uma política curricular que historicamente vinha sendo pautada por fundamentos da perspectiva histórico-cultural e que, agora, se submete à pedagogia das competências. Dessa forma, continuamos as reflexões seguindo algumas pistas dispostas na análise realizada, pois entendemos que, para este trilhar metodológico,

[...] a categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (MORAES, 2003, p. 197).

Comprendemos que a partir das categorias é que se produzirão as descrições e interpretações para compor novas compreensões possibilitadas pela análise. O que se pressupõe é utilizar as categorias como modo de focalizar o todo por meio das partes, constituindo uma perspectiva diferente de exame do fenômeno, entendendo também que “[...] esse é um momento que o pesquisador necessita assumir mais decididamente sua

função de autor de seus próprios argumentos” (MORAES, 2003, p. 200). A categoria, dessa forma, assume significado diferente daquele que tomamos para a Geografia. Enquanto na ciência geográfica a categoria funciona como uma lente de observação e interpretação do espaço geográfico, neste capítulo entendemos que a categorização surgiu como resultado de síntese que nos permitiu enxergar que a Geografia, enquanto disciplina escolar, vêm passando por um processo de des-re-territorialização na política curricular voltado ao Ensino Médio catarinense e que chega a um ponto de culminância no documento de política curricular no contexto da Reforma do Ensino Médio.

Entendemos que precisamos problematizar e refletir as mudanças para compreender com maior sustentação os impactos desta política no território curricular da Geografia, trazendo um debate com autores que estão pesquisando a reforma do Ensino Médio e influências dos/nos pressupostos teórico-metodológicos adotados na política curricular catarinense.

Nesse sentido, compreendemos a existência de três categorias emergentes entendidas como deslocamentos na política curricular:

- i) das disputas e conquistas da Geografia no território curricular do Ensino Médio a sua flexibilização;
- ii) da abordagem disciplinar à proposição de currículo interdisciplinar; e
- iii) dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural à submissão da Geografia à pedagogia das competências.

No primeiro deslocamento, problematizamos algumas questões e intenções que levaram as disputas pelos conhecimentos na organização curricular no período anterior ao processo de redemocratização do país até a política curricular da Reforma do Ensino Médio no estado de Santa Catarina. Para argumentar e discutir as ideias ressaltadas no texto usamos os referenciais de Santos e Carvalho (2021), Campos (2002), Giordani e Giroto (2021), Freire (2011), Vesentini (2004) e Savater (2005).

No segundo deslocamento, investimos em um debate para melhor compreender a mudança de abordagem da Geografia no currículo, de uma política curricular disciplinar para uma proposição de abordagem interdisciplinar, trabalhando essa construção com a ancoragem teórica-metodológica e estrutural que o currículo oferece e comparando aos pressupostos de autores que pesquisam a interdisciplinaridade como possibilidade de ensino aprendizagem na constituição de significados. Buscamos suporte em autores como Fazenda (1994; 2003), Thiesen (2013), Moraes (2003) e Simões (2014).

Por fim, no terceiro deslocamento, ressaltamos uma passagem da hegemonia de uma perspectiva histórico-cultural de educação à submissão da Geografia à pedagogia das competências. Buscamos problematizar as influências desta pedagogia na formação das juventudes, contrapondo a perspectiva sócio-histórica, com base em autores que defendem esta pedagogia e autores que chamam a atenção às intenções de ensino proporcionadas pela epistemologia e metodologia empregada nesta forma de ensino. Entre os aportes teóricos consultados estão os estudos de Sampaio (2017), Ramos e Paranhos (2022), Thiesen (2021), Del Gaudio e Pereira (2021), Ramos (2003), Zabala e Arnau (2010) e Dardot e Laval (2014).

3.1 PRIMEIRO DESLOCAMENTO: DAS DISPUTAS E CONQUISTAS DA GEOGRAFIA NO TERRITÓRIO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO A SUA FLEXIBILIZAÇÃO

A Geografia se territorializou na política curricular brasileira enquanto disciplina escolar e, sobretudo a partir do final dos anos de 1990, abriu caminhos à interdisciplinaridade. Nesse contexto, é preciso ressaltar que hierarquias entre disciplinas sempre existiram nesse processo, como resultado de relações de poder e de interesses de classe, como destacado em Albuquerque (2011, 2021). Entretanto, compreendemos que a hierarquia provocada pelo processo de flexibilização na atual Reforma do Ensino Médio pode tornar certas disputas ainda mais acirradas, sobretudo pela suposta possibilidade de trabalhar os conhecimentos geográficos na organização dos itinerários formativos na escola, por exemplo.

Evidenciamos, neste estudo, que na atual política curricular catarinense para o Ensino Médio, a oferta da Geografia, categorias e princípios, se torna imprevisível ao depender da escolha dos itinerários formativos que compõe as áreas de conhecimento e pode ser trabalhada por professores de outras disciplinas que compõe as áreas das Ciências Humanas, dependendo dos resultados da organização de cada escola em cada semestre do ano letivo.

Destarte, frente ao exposto, compreendemos que a Geografia deixa de ser uma disciplina obrigatória para se constituir enquanto um componente curricular de uma área do conhecimento e sua presença no percurso formativo é imprevisível na parte flexível

do currículo. Nesse sentido, podemos dizer que a Geografia enquanto disciplina escolar passa por um processo de descaracterização no texto de currículo impulsionada pela flexibilização nos itinerários formativos na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Também se caracteriza no que estamos denominando de hibridização de seus conhecimentos e priorização de algumas categorias incorporadas ou não para a análise geográfica no Ensino Médio, pulverizadas entre as habilidades das categorias das Ciências Humanas e na organização da parte flexível do currículo da área.

Nesta unidade, nos propomos a problematizar sobre estas mudanças no âmbito da Geografia em território curricular, como resultado de disputas que sempre existiram, mas que tomaram um rumo bastante prescritivo com a Reforma do Ensino Médio, ao compreender um deslocamento de um território disciplinar conquistado, para um território flexível, que em nosso entendimento abre caminhos para a precarização do ensino dos conhecimentos geográficos no chão da escola no atual contexto histórico da educação brasileira.

Não podemos nos esquecer do que ocorreu com as disciplinas de Geografia e História na política curricular brasileira durante a ditadura militar. No estado de São Paulo, por exemplo, os Estudos Sociais objetivavam incorporar em um só itinerário ou disciplina os conhecimentos das duas ciências em um documento de currículo chamado Verdão, isto é, uma “[...] proposta elaborada pelo Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho, em parceria a secretaria de educação do estado de São Paulo” (SANTOS; CARVALHO, 2021, p. 109).

Com base nos estudos dos autores, pode-se dizer que nesse período o Estado era referência nacional como modelo de elaboração das políticas curriculares estaduais, apesar de cada governo estadual ter autonomia para elaboração de seus próprios documentos. A versão apresentada naquele contexto objetivava servir de elemento renovador do ensino de 1º grau [como era conhecido na época], numa perspectiva de avanços educacionais com atributos de unidade e continuidade com a extensão da escolaridade básica para oito anos. O currículo Verdão foi apresentado em sete guias propostos de modelos de referência, abrangendo o Núcleo comum:

Três para Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física; três para ciências – Matemática, Ciências e programas de Saúde; um para Estudos Sociais, que, com o acréscimo da proposta referente á Formação Especial, constituem-se subsídios para Implantação da escola de 1º grau (SANTOS; CARVALHO, 2021, p. 111).

Tal organização previa, na visão dos reformadores da época, contribuir mais integralmente com a formação da criança e do adolescente e, no caso dos Estudos Sociais, representava um novo patamar de ensino para a educação. Os temas recorrentes aos Estudos Sociais na análise de Santos e Carvalho (2021) trabalhavam, principalmente, o espaço brasileiro, abarcando a cultura e diversidade, deixando em destaque o país e seus principais aspectos, além de reforçar o seu reconhecimento enquanto pátria em desenvolvimento.

Segundo Campos (2002, p. 33), “[...] em 1964, mais da metade dos 3956 municípios brasileiros não tinha uma escola secundária e, quando a possuía, era somente na zona urbana. O ensino superior era um privilégio dos grandes centros urbanos”. Assim, a abertura para os investimentos do capital externo (como das multinacionais), repercutiu na necessidade de mão de obra e para isso alimentou-se a ideia de um sistema educacional que promove uma melhor qualificação para o trabalho, formando uma mão de obra com certa habilidade técnica, disciplinada e passiva. Estes recursos humanos eram compreendidos como a saída da situação de subdesenvolvimento do país “[...] como etapa a ser ultrapassada, como um problema técnico” (CAMPOS, 2002, p. 34).

Conforme Campos (2002), nesse contexto forma-se uma escolaridade sem subsídios de consciência de classe, participação sindical e criatividade, na exaltação do patriotismo, “[...] ao mesmo tempo em que escondiam as desigualdades de condições, impedindo a tomada de consciência da situação social de cada um para conseguir do discente sua aderência ao regime sem consciência do seu papel nele” (CAMPOS, 2002, p. 45). Dessa forma, supervalorizavam as áreas tecnológicas que isolavam cada disciplina de seu contexto social, sem reflexão profunda, pretendendo dar maior rentabilidade as escolas. A partir dessa situação

[...] que derivaram o isolamento de cada disciplina de seu contexto social, a compartimentalização do saber, a exclusão da Filosofia e da Sociologia do currículo do segundo grau, a criação de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Estudo de Problemas Brasileiros, a proibição de determinados livros, a cassação de muitos professores (CAMPOS, 2002, p. 36).

No que diz respeito aos conhecimentos geográficos presentes, pode-se dizer que predominava a memorização com questões despolitizadas. Nos estudos do autor, observamos que a criação da área de Estudos Sociais e a cassação de intelectuais da área

de Ciências Humanas tiveram como consequências a quase extinção de licenciaturas de Geografia e História no país. Incorporado a isso estava a implantação da licenciatura curta de, no máximo, dois anos de Estudos Sociais para suprir a demanda de professores e habilitando profissionais para trabalhar conteúdos de Geografia, História e OSPB no 1º grau. Observarmos, então, que

[...] a proliferação de cursos privados de Estudos Sociais, a não preocupação com a qualidade dos mesmos, o autoritarismo reinante, entre outros, possibilitaram que o conteúdo desta área se limitasse a descrições inofensivas, fragmentadas e inconsistentes, que ocultavam a estrutura de classes e o papel do Estado, cumprindo o objetivo de mascarar o papel das desigualdades e das injustiças na organização da sociedade e na elaboração do espaço geográfico brasileiro (CAMPOS, 2002, p.48).

Campos (2002) ainda analisa que os Estudos Sociais têm procedência em modelos implantados em décadas anteriores nos Estados Unidos da América, em que, em parte dele, sua organização pedagógica seguia um modelo que não se tinha um conteúdo definido *a priori*: ele era selecionado conforme a necessidade dos alunos, considerados como mais imediatos. O problema definia o conteúdo numa postura pragmática na busca de soluções para a vida social e submetida aos interesses do projeto de desenvolvimento dos militares. Conforme aponta Campos (2002, p. 51), a disciplina de “Estudos Sociais poderia, e era está uma de suas funções, colaborar para a existência de uma sociedade sem divergências, sem conflitos, onde todos, independente de cor, raça ou classe - sexo, nem tanto, deveriam contribuir de modo igualitário para a Pátria.”

Ainda conforme as pesquisas do autor, no que era chamado de 2º grau não foram incluídas as disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo e, com a promulgação do Parecer 853, do CFE, de 12/11/71, disseminou Estudos Sociais para todo o primeiro e segundo grau como núcleo comum, obrigatório, substituindo a Geografia e História e fundidos com a chamada OSPB⁶⁸.

Naquele momento, o que se queria, através da descaracterização de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, disciplinas com método e objeto próprios e que seriam aglomeradas em Estudos Sociais, era estabelecer uma finalidade essencialmente doutrinária. [...] Desejava-se, na escola, uma disciplina para disciplinar, para garantir a harmonia social, para formar homens e mulheres dóceis e conformistas nos quais seriam inculcados os valores da fração dominante. Sua função era de justificar a política do momento e exilar da sala de aula a reflexão crítica, a dúvida, a contraposição (CAMPOS, 2002, p.55).

⁶⁸ Organização Social e Política Brasileira.

No artigo 4º do Parecer citado acima, os currículos do 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, “[...] obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos de estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971, p. 2). Nas análises de Santos e Carvalho (2021), as interferências no ensino de Geografia foram mais negativas do que positivas, e acabou revelando aspectos diretos e claros que podem auxiliar na compreensão de questões políticas e ideológicas da trajetória histórica do país.

Conforme mencionado por Duarte (2021), os Estudos Sociais permaneceram no currículo dos Estados até a década de 1990. Com o processo de redemocratização do Brasil, o ensino voltou-se para intensões humanísticas no currículo, outrossim, a Geografia se ramifica como disciplina escolar e volta a conquistar espaço no território curricular do que chamamos de Educação Básica, com carga horária e fundamentos pedagógicos voltados para a formação da cidadania, um sujeito autônomo com ideais da Geografia crítica.

Na proposta curricular de Santa Catarina, nesse contexto marcado pela redemocratização do país, vimos no capítulo anterior que a Geografia aparece referenciada com seus conhecimentos, constituída em uma seção na política curricular com base em seus próprios conceitos e com alicerces no materialismo histórico, no intuito de promover pedagogicamente estudos a respeito da construção das desigualdades socioespaciais em sala de aula e um espírito de pertencimento à sociedade em que vive. Pode-se dizer que, com o fim do golpe de 1964, as disputas pelo conhecimento geraram impactos nas Ciências Humanas e sua presença nas políticas curriculares, proporcionado por interesses de atores Nacionais e Internacionais, como o Estado, a burguesia emergente, as empresas multinacionais e a influência do modelo de educação estadunidense neste período, aguçado pelo forte alinhamento do Brasil com esta potência no contexto da Guerra Fria.

No processo de redemocratização temos uma nova guinada das disciplinas de referências da área das Ciências Humanas, que ensejava o pensamento crítico e a construção do sujeito histórico, mas as disputas continuaram ao longo dos anos de 1990 e se adentraram no século XXI, com as prescrições neoliberais ganhando força na política brasileira e com resultados também na política curricular. Giordani e Giroto (2021), analisando algumas pesquisas que demarcam este momento da educação

brasileira, ressaltam que o governo brasileiro adota uma lógica de gestão de Estado e das políticas públicas naquilo que diversos autores denominaram de Nova Gestão Pública (NGP).

Entre os princípios da NGP, temos a “[...] concorrência de atores públicos com o setor privado, a gestão para resultados e a contratação fundada na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho” (OLIVEIRA, 2015 *apud* GIORDANI; GIROTTO, 2021, p. 255). Essa lógica corrobora com vinculação do país ao Consenso de Washington, de 1989, que abriu as portas do Brasil à influência dos principais organismos internacionais.

É nesse contexto que a NGP pode ser lida e compreendida como expressão da razão neoliberal de mundo, que busca também governar a Educação e a Geografia. Ideias como competição, meritocracia, responsabilidade, padronização, controle, eficiência e eficácia fazem parte desse novo vocabulário (GIORDANI; GIROTTO, 2021, p. 256).

Nesse âmbito destacam-se dois aspectos principais da arte neoliberal de governar e que afetam a educação pública como direito territorial na atualidade: a antidialógica das políticas educacionais com um caráter autoritário que as norteou; e a função de reproduzidor de desigualdades à qual o documento e os seus autores se prestam, aspecto a ser considerado que se expressa na BNCC (GIORDANI; GIROTTO, 2021). Os autores analisam ainda o processo de construção da BNCC e compreendem que há uma “[...] negação das Geografias das escolas do Brasil, tomadas como indiferenciadas, como palco de realização e aplicação das prescrições curriculares expressas no documento oficial” (GIORDANI; GIROTTO, 2021, p. 259).

Assim,

[...] é importante ressaltar que esse esvaziamento epistemológico da Geografia na escola ocorre em um contexto de complexificação geográfica do mundo, em especial pelo papel empenhado pelos Sistemas de Informações Geográficas (SIGs), na atual dinâmica do capitalismo cada vez mais marcada por processos de vigilância e de controle, sendo que eles são fundamentalmente espaciais (GIORDANI; GIROTTO, 2021, p. 261).

Dado o exposto, nossa compreensão é que o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio está interligado mais fortemente com a BNCC do que com a histórica Proposta Curricular de Santa Catarina, uma vez que corrobora com currículos flexíveis, hegemoniza a pedagogia das competências estimulando à “[...] flexibilização dos percursos formativos via oferta de itinerários formativos” (SANTA

CATARINA, 2021a, p. 31).

A carga horária e as diretrizes para o trabalho com os conhecimentos geográficos se mantiveram na Proposta Curricular de Santa Catarina desde a reconquista da Geografia de seu território curricular na década de 1990. Mas quando se inicia o movimento que culminou com a promulgação da Reforma do Ensino Médio, evidenciamos que a oferta da Geografia não é mais obrigatória neste nível de ensino. Em Santa Catarina, com a elaboração do CBTCEM (SANTA CATARINA, 2021a), evidenciamos que a disciplina continua ocupando espaço na política curricular, por outro lado, com uma perda de 33% de carga horária na parte que cabe à Formação Geral Básica. Tal fato é acompanhado pela flexibilização de seus conhecimentos, categorias e princípios, conforme as características do itinerário formativo ofertado aos estudantes – sobretudo ao que cabe aos chamados Componentes Eletivos e Trilhas de Aprofundamento.

Cabe lembrar que uma das justificativas para a reforma, como visto nos marcos documentais, era a quantidade de disciplinas oferecidas no Ensino Médio. Afirmava-se que os currículos eram muito carregados, sem conexão entre as disciplinas e não aguçavam os interesses dos jovens: um currículo enfadonho. Em Santa Catarina, por exemplo, nós tínhamos doze disciplinas obrigatórias: Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Física, Biologia, Química, Matemática, Português, Artes, Educação Física e uma língua estrangeira.

Hoje, em uma escola que se adaptou para a oferta da Matriz B do CBTCEM (como pode ser observado nos Quadros 9 e 10, capítulo 2), possui 17 componentes curriculares na primeira série do Ensino Médio, com o incremento de Projeto de Vida, segunda língua estrangeira e três componentes eletivos. Na segunda e terceira série este número aumenta a partir da oferta das trilhas de aprofundamento e dos componentes eletivos.

As trilhas de aprofundamento, sejam elas integradas ou na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na nossa compreensão, podem contribuir para ampliar o tempo de trabalho com a Geografia no Ensino Médio, recuperando espaço-tempo limitado na Formação Geral Básica. Entretanto, se torna relativa esta oferta a depender da quantidade de aulas que a matriz tem a oferecer e a ligação com maior ou menor grau com os conhecimentos da disciplina por meio de fundamentos pedagógicos estruturantes do itinerário. As trilhas oferecidas por área de conhecimento, portanto, possuem a divisão da carga horária entre as disciplinas da área. Para a Geografia, nesse

caso, fica a possibilidade de se trabalhar entre 2 a 5 aulas semanais a mais do que aquelas já existentes na FGB, a depender da matriz e componente da área ofertada aos estudantes.

Compreendemos que a contradição aparece no fato de que as trilhas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas abrem a possibilidade de manter a presença dos conhecimentos das antigas disciplinas de referência, mas ao mesmo tempo colocam as bases dos conhecimentos alinhadas somente na direção das humanidades e leva a perda de carga horária por parte dos estudantes em outras áreas do conhecimento. Isso pode levar a lutas corporativas entre os professores, como já destacado por Simões (2017), deslocando o foco do objetivo central da oferta destas trilhas de aprofundamento, que é contribuir para o desenvolvimento de projetos de vida das juventudes. Cabe lembrar que as trilhas de aprofundamento só serão ofertadas mediante condições da escola, fato que também pode contribuir na manipulação da escolha por parte dos estudantes e professores.

Todavia, é nas trilhas integradas que podemos observar um elemento novo: a flexibilização de contratação de professores de Geografia para atuar na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Vejamos no quadro a seguir (Quadro 9), um exemplo de divisão da carga-horária entre componentes curriculares em uma trilha de aprofundamento integrada:

Quadro 9 - Divisão da carga horária da Trilha integrada - Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros

Área	Componente Curricular	Nº de aulas
Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias	Profissional do componente Biologia.	2 ou 3 aulas, a depender da matriz em funcionamento na Unidade Escolar.
	Profissional do componente Química ou Física.	1 ou 2 aulas, a depender da matriz em funcionamento na Unidade Escolar (em matrizes com maior carga horária, manter 1 aula para Física e 1 aula para Química).
Área de Linguagens e suas tecnologias	Profissional do componente Educação Física.	2 aulas em todas as matrizes.
	Profissional do componente Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou Arte.	1 ou 2 aulas, a depender da matriz em funcionamento na Unidade Escolar.

Área da Matemática e suas tecnologias.	Profissional do componente Matemática.	1 ou 2 aulas, a depender da matriz vigente na Unidade Escolar.
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Profissional do componente Filosofia.	1 aula em todas as matrizes vigentes.
	Profissional do componente História ou Geografia.	1 ou 2 aulas, a depender da matriz em funcionamento na Unidade Escolar (em matrizes com maior carga horária, 1 aula para cada componente).
	Profissional do componente Sociologia.	1 aula em todas as matrizes vigentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com dados de Santa Catarina (2021c)

Como podemos observar no Quadro 9, fato que já mencionamos no segundo capítulo, em alguns casos abre-se espaço para flexibilizar a contratação de professores, que pode ser, por exemplo, da disciplina de Geografia ou de História, a depender da Matriz da escola. Tal fato pode gerar uma distorção na sua oferta, uma vez que, para conseguir favorecer o máximo possível de disciplinas a ponto de não prejudicar a carga horária de professores efetivos na escola, por exemplo, as possibilidades de oferta das trilhas podem ser analisadas antes da escolha por parte dos alunos.

Nesse caso, a flexibilização pode levar à organização de uma matriz que acaba suavizando os impactos da diminuição da carga horária na FGB, mas que prejudica as possibilidades de escolha dos estudantes e torna inexpressivo o discurso da liberdade de escolha e as contribuições da área para o desenvolvimento dos projetos de vida dos jovens do Ensino Médio.

Nos CCEs, consideramos que os efeitos da flexibilização são maiores, pois o professor precisa envolver conhecimentos das quatro ciências da área em um mesmo componente. Não queremos dizer que as intenções ou temários dos componentes eletivos são ruins ou de pouca relevância social e/ou formativa: a questão recai na responsabilidade dos professores em abordar categorias, temas e conhecimentos que englobam o diálogo entre várias disciplinas. Em uma rede de ensino em que se predomina o trabalho disciplinar dos professores, dependendo da formação do professor que assumir as aulas, os conhecimentos da Geografia poderão ser fragilizados. Observamos aqui uma questão que precisará ser enfrentada o mais breve possível no âmbito da formação inicial e continuada de professores: a formação interdisciplinar por Áreas do Conhecimento.

O professor de Geografia, seguindo as orientações da política curricular, terá

que planejar para não cair na armadilha de hierarquizar ainda mais categorias, princípios, temas e conhecimentos e submetê-las a uma perspectiva pragmatista de educação, uma vez que o discurso da própria política é a de priorizar o trabalho com conhecimentos necessários, que possuem utilidade prática para o aluno e que visa capacitá-lo para a resolução de problemas cotidianos. Tal concepção está presente na FGB, na articulação interdisciplinar e na pedagogia das competências, pois conforme consta em Santa Catarina (2021a, p. 19),

[...] as atividades didático-pedagógicas propostas na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos compreendem a mobilização dos conhecimentos e das habilidades necessárias para permitir a autorregulação das aprendizagens; conseqüentemente, a tomada de consciência de que seja possível aprender a aprender, generalizando e transferindo tais ações para as diversas situações cotidianas.

Pressupomos que esta autorregulação das aprendizagens referenciada pelo “aprender a aprender” incita o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem. A premissa do aprender a aprender se estende também para a parte flexível do currículo, se juntando com o protagonismo juvenil, ou seja, para forjar um percurso formativo em que o estudante se torne cada vez mais protagonista de sua própria aprendizagem. Aqui vemos novamente a liberdade do aluno por meio daquilo que é oferecido na escola, de trilhar seus próprios caminhos. Assim, vemos que a aposta na flexibilização para atender as demandas dos estudantes ou suas expectativas é recorrente no currículo ancorada pela Base Nacional Comum Curricular, mas em que medida essa flexibilização de fato irá contribuir para maior protagonismo das juventudes do Ensino Médio?

Conforme podemos observar no Currículo Base do Território Catarinense, o processo de flexibilização dos conhecimentos procura atender o objetivo de formar um sujeito multidimensional, flexível, contemplando suas necessidades, interesses e expectativas (SANTA CATARINA, 2021a). Da mesma forma, flexibiliza-se para superar as desmotivações, as dificuldades de aprendizagem, a falta de autonomia da ausência de formas apropriadas para gerir o seu próprio modo de aprender (SANTA CATARINA, 2021a).

Além disso, conforme consta em Santa Catarina (2021a), para atender as demandas formativas dos jovens é preciso considerar as condições juvenis e problematizar situações do jovem na atualidade, a compreensão desta relação deve

partir de sua condição juvenil atual, de sua cultura, de suas demandas e necessidades. Na flexibilização, por meio da oferta de componentes eletivos, a política curricular orienta que deve ser de livre escolha do estudante, alinhar-se ao seu projeto de vida, de acordo com as possibilidades de oferta das instituições ou das redes de ensino. Ainda, deve possibilitar o estudo de temáticas de seu interesse, associadas a outras áreas do conhecimento (SANTA CATARINA, 2021a).

As trilhas de aprofundamento, conforme o currículo oficial, “[...] não demarca os componentes curriculares, mas elenca uma série de habilidades das áreas e dos eixos estruturantes, contemplados, e com maior ou menor ênfase, os quatro eixos estruturante” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 89). A flexibilização se fundamenta, dessa forma, na abertura para a escolha dos alunos, por meio de suas demandas, dos seus contextos, a partir de suas realidades. Com a experiência que tenho em sala de aula, vejo os alunos mais interessados no conteúdo quando este - sempre que possível - é problematizado com os conhecimentos do cotidiano, expressando conteúdos e situações que prezam o conhecimento científico e de interpretação socioespacial.

Percebo, então, que a interação pedagógica se reproduz de forma fluente com a entrega discente de suas particularidades cotidianas imbrincadas ao tema ou conteúdo trabalhado. Nesse cenário, Freire (2011, p. 62) ressalta que “[...] não é possível a escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.”

Ainda conforme Freire (2011, p. 28), é “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, [que] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011, p. 28). Nessa perspectiva, compreendemos que o ensino de Geografia na forma crítica consiste em “[...] contribuir para a cidadania plena, em levar o educando a conhecer o mundo em que vivemos, desde a escala local a global [...], sempre levando em consideração que este mundo esta em processo de mudança e transformação” (VESENTINI, 2004, p. 248). O autor também argumenta que é fundamental levar em conta a realidade dos alunos e os problemas de sua época e lugar.

Entretanto, é preciso ressaltar que não acreditamos que este processo ocorra de modo individualizado em que o jovem, por ele mesmo, sem mediação de uma pessoa adulta, seja capaz de aprender sozinho. O aluno precisa ter voz e vez, amparado à autonomia do professor para com os conhecimentos que levam a construção de um

ensino ou aprendizagem com base nos conceitos da ciência de referência, nesse caso da Geografia, partindo de um trabalho qualificado-especializado do docente. Como aponta Savater (2005, p. 95), “[...] é a educação que dá importância à ignorância do aluno, porque valoriza os conhecimentos que lhe faltam. É o professor que já sabe, quem acredita firmemente que o que ele está ensinando merece o esforço que custa para aprendê-lo”. Logo, para ilustrar seu espírito é preciso antes formar a vontade ao aluno e, isso sempre dói bastante, pois nem sempre o aluno vislumbra a potência ou necessidade daquilo que o professor está ensinando, e para isso não se pode educar sem contrariar em maior ou menor medida (SAVATER, 2005).

Dado o debate, corroboramos com a compreensão de Savater (2005, p. 93):

[...] não partimos da liberdade, mas chegamos a ela. Ser livre é libertar-se da ignorância primitiva, do determinismo genético exclusivo moldado segundo nosso entorno natural e/ou social, de apetites e impulsos instintivos que a convivência ensina a controlar.

O fato é que ensinar sempre implica uma forma de coação, de luta entre vontades. Não quero dizer com esta problematização que a escolha ou a voz do aluno não seja importante, uma vez que ele tem seu mundo, seu espaço, sua visão e precisa ser construída, acrescida pelas possibilidades de um currículo que proporcione esta articulação. O professor pode, a partir de sua formação, e também em sua construção com a ciência de referência, trabalhar com propriedade os conceitos necessários que contribuam para libertação mútua dos sujeitos implicados no percurso formativo de suas ignorâncias.

Nossa compreensão é que a flexibilização presente na política curricular da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, descaracteriza o trabalho docente, desafiando a atuação do professor em sala de aula com conhecimentos flexibilizados na atuação por área de conhecimento, desterritorializando a Geografia e sua carga horária e reterritorializando de modo precário em um processo de flexibilização por itinerários.

Territorialização precária que enxergamos existir tanto na Formação Geral Básica quanto na parte flexível do currículo: pois, com a diminuição da carga horária, o professor precisará adaptar seu planejamento a esta nova situação, na obrigação de priorizar conhecimentos da disciplina para tentar proporcionar a criticidade na leitura do espaço social. Com a flexibilização, seja pela oferta de componentes eletivos ou trilhas de aprofundamento, a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode passar por

apagamentos de seus conhecimentos, conforme a adequação dos itinerários em cada escola, ou ser um território descaracterizado em seus pressupostos teórico-metodológicos.

Trata-se, portanto, de um movimento de des-re-territorialização imprevisível nesse modelo de flexibilização, e isso pode ser perigoso considerada a potencialidade da Geografia, uma vez que atinge o poder que esta disciplina havia conquistado na Proposta Curricular de Santa Catarina. Abre, assim, fraturas, que podem levar à fragilização da capacidade de estudar as espacialidades dos fenômenos sociais e socioambientais por parte das novas gerações, de discutir as desigualdades, as possibilidades de construção de projetos de vida e de cidadãos críticos comprometidos com uma mudança estrutural da sociedade capitalista e suas contradições.

Podemos dizer que, em não alterando as correlações de força no âmbito das políticas públicas educacionais, estamos diante de uma alteração emblemática do papel da Geografia, enquanto disciplina escolar, na política curricular brasileira e, em particular na política curricular catarinense. Sua existência enquanto disciplina, conquistada historicamente está submetido à flexibilização instável e o pragmatismo pedagógico, em que conhecimentos somente são essenciais quando possuem aplicabilidade imediata no real.

3.2 SEGUNDO DESLOCAMENTO: DA ABORDAGEM DISCIPLINAR À PROPOSIÇÃO DE CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR

Analisando a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998; 2001; 2014) e o CBTCEM (SANTA CATARINA, 2021a), percebemos um segundo deslocamento: de uma proposição disciplinar de currículo à organização interdisciplinar, introduzindo mais profundamente a Geografia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tanto na Formação Geral Básica, como em trilhas de aprofundamento na atual Reforma do Ensino Médio: a Geografia deixa de ser compreendida enquanto disciplina e passa a ser compreendida como um componente da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O objetivo desta unidade é o de discutir inferências para a Geografia, enquanto disciplina escolar, problematizando a noção de interdisciplinaridade presente na

proposta vigente.

Fazenda (2003), analisando a construção do conceito e de uma forma de abordar a interdisciplinaridade desde a década de 1970, percebe algumas transformações. Naquele contexto, o termo ainda não possuía um sentido único e estável, mas obedecia, de certa forma, a um critério: “[...] a intensidade de troca entre os especialistas e a integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa” (FAZENDA, 2003, p. 48). Segundo a autora, naquela época procurava-se articular o universo epistemológico e pedagógico e, nesse sentido, se teve um debate que trouxe significativos resultados, como a interdisciplinaridade pensada na intersubjetividade do sujeito, assim como a urgência de superação de uma concepção fragmentária da disciplina para a unitária do ser humano.

É preciso ressaltar que a abordagem interdisciplinar dos conhecimentos parece ser o caminho desejado na procedência do planejamento dos professores nos documentos oficiais indutores do currículo catarinense analisado. Na Proposta Curricular de 1998, temos uma organização disciplinar no currículo, com os pressupostos teóricos metodológicos da Geografia referenciados separadamente, problematizando a forma de abordar seus conhecimentos para a construção de sujeitos no processo de globalização, ressaltando a importância de superar a dicotomia Geografia física e Humana em sala de aula e, da mesma forma, procura assinalar o “[...] enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 13).

Como já mencionamos, o referido documento reúne em volumes separados textos referentes às disciplinas curriculares, aos conteúdos de abrangência multidisciplinar e ao curso de Magistério. Nos temas de abrangência multidisciplinar, na parte que prevê a escola como um projeto coletivo da construção do conhecimento, este “[...] objetiva que o coletivo dos educadores, no contexto escolar, se organize e efetivamente possa transformar a sala de aula num espaço de discussão, apropriação e construção de conhecimentos que contribuam para uma sociedade mais igualitária” (SANTA CATARINA, 1998, p. 92). Para tanto,

[...] faz-se necessário refletir sobre a prática individualizada e fragmentada que se tem processado até então nas escolas, buscando uma prática coletiva, por parte dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais), dos professores, pais, alunos, funcionários e demais envolvidos na escola, para que, a partir da especificidade do trabalho de cada

um, se alcance a compreensão da totalidade do processo educativo através de uma postura que viabilize a construção de uma escola pública de qualidade (SANTA CATARINA, 1998, p. 92).

Neste documento, na parte que compõe a organização do Projeto Político Pedagógico da escola é problematizado sobre os objetivos de aprendizagem e a direção dos conteúdos na escola, levando em consideração as características e necessidades da comunidade escolar. O texto salienta que “é no diálogo permanente com a comunidade escolar que se elencam os objetivos a serem alcançados e se explicita o eixo norteador da ação pedagógica, tendo em vista a formação do homem e da sociedade que queremos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 97). Nesse processo é relevante a constituição dos conhecimentos que serão considerados válidos.

O documento faz referência, ainda, há alguns pontos para esta seleção. De forma resumida, eles são elencados da seguinte maneira: conteúdos que refletem a compreensão da realidade; proporcionem habilidades para questionar e propor alternativas; fortaleçam a autonomia e discutam as diferentes formas de exploração, opressão e discriminação; transformação de saberes sociais em saberes escolares na perspectiva histórico-cultural; e “[...] conteúdos sem fronteiras entre disciplinas possibilitam relações mais democráticas e maior aprofundamento dos conteúdos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 97). A proposta de 1998 tem, portanto, uma organização disciplinar dos conhecimentos da Geografia no currículo, mas alerta a importância do trabalho coletivo na organização da escola, olhando para as particularidades sociais da comunidade escolar, partindo dos conhecimentos dos alunos, da realidade empírica construída pelos arranjos locais.

Já o caderno de diretrizes de organização da prática escolar na Educação Básica (2001), elaborado pelos professores das disciplinas de Santa Catarina com base na prática e nos subsídios vinculados ao concreto pedagógico da escola, “[...] são resultantes de produções coletivas oriundas de vivências, reflexões, estudos e elaborações na Escola, na região e no Estado” (SANTA CATARINA, 2001, p.14). Ele foi elaborado para subsidiar o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, expressando uma organização dos conceitos científicos, competências e habilidades de forma disciplinar. Nesse sentido, o documento orienta para que aconteça a materialização da Proposta Curricular e, delibera pela

[...] construção e a reconstrução dos conceitos científicos em cada disciplina curricular e, de outro lado, implica no estabelecimento das relações possíveis

entre as diversas disciplinas curriculares, garantindo seu inalienável caráter pedagógico interdisciplinar e contextualizado (SANTA CATARINA, 2001, p. 15).

Na atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, em 2014, os conceitos da Geografia⁶⁹ estão incorporados junto com as outras disciplinas de referência na área das Ciências Humanas. É nesse momento que o currículo começa a tensionar para uma perspectiva interdisciplinar. Uma das sugestões para a educação integral na proposta “[...] é a promoção do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, sem deixar de considerar as especificidades das áreas e dos componentes curriculares” (SANTA CATARINA, 2014, p. 27). Tal ideia vem acompanhada da necessidade de superação de processos pedagógicos fragmentados, uma formação mais completa do sujeito na articulação entre as áreas, mas com os componentes curriculares mantendo suas singularidades. Dessa forma,

[...] é possível repensar o currículo, organizando-o por áreas, formulando conceitos fundamentais e assumindo planejamento e posturas de trabalho docente coletivo, na perspectiva da totalidade, estabelecendo a articulação entre os saberes e fazeres dos sujeitos e os conhecimentos científicos (SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

O documento destaca que é conveniente a integração dos componentes curriculares da “[...] área das Ciências Humanas para a superação da rigidez de suas fronteiras, compreendendo-se como finitos em suas especificidades e, por isso, interdependentes” (SANTA CATARINA, 2014, p. 141). Os termos usados para propor este planejamento são de orientação para uma melhor apreensão dos conhecimentos, indicando a interdisciplinaridade como uma sugestão a ser pensada para o planejamento escolar.

O referido documento salienta ainda que, “[...] é pertinente que as atividades de aprendizagem das Ciências Humanas sejam pensadas, planejadas e executadas sob a ótica do diálogo permanente entre seus componentes curriculares e com as demais áreas do conhecimento” (SANTA CATARINA, 2014, p. 150) e, para isso, o documento de política curricular propõe o planejamento integrado envolvendo todas as representações da comunidade escolar.

O planejamento integrado, coletivo (interdisciplinar), era enfatizado como relevante na abordagem dos conhecimentos, mesmo que indiretamente, tanto na

⁶⁹ A Proposta usa o termo conceito ou processo de elaboração conceitual.

proposta curricular de 1998, nas orientações de 2001, como em 2014. Podemos afirmar, portanto, que não se trata de algo novo na política curricular catarinense. Nos parece que nova é a obrigação de desenvolver este procedimento com as mesmas condições conjunturais e estruturais da escola, a partir do delineamento de competências e habilidades que não são disciplinares, conforme consta no CBTCEM (SANTA CATARINA, 2021a). Verificamos que a política curricular da Reforma do Ensino Médio é organizada por áreas de conhecimento (com exceção de Matemática), pois é na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que encontramos referência às disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Organização que perpassa tanto a Formação Geral Básica como a parte flexível do currículo.

Nesse cenário, “reforça-se, portanto, a obrigatoriedade do trato interdisciplinar e transdisciplinar, interárea e entre áreas, sendo o Planejamento Integrado e Coletivo indispensável por levar ao alcance deste caráter interdisciplinar” (SANTA CATARINA, 2021b, p. 15-16). Para este planejamento, o documento de política curricular destaca:

[...] a premissa de oferta de maior carga horária destinada ao planejamento docente, visando à garantia de tempo para que se estabeleçam os diálogos e conexões entre os docentes, para definir conceitos e conteúdos próprios de cada componente e área. Esta premissa tem por objetivo oportunizar às escolas do Novo Ensino Médio da Rede condições objetivas de alcance de efetivo planejamento integrado, mobilizado no sentido de romper com o trabalho isolado em disciplinas, com vistas a práticas pedagógicas significativas e conectadas com situações vivenciadas pelos sujeitos e aprendizagem em suas diversas identidades e realidades (SANTA CATARINA, 2021b, p. 16).

A oferta de maior carga horária para o planejamento docente não acontece, como já foi problematizado no Ofício curricular 237/2022/SED/DIEN, o que decorre é uma reorganização das aulas de planejamento dos professores, já existentes, com grandes dificuldades de encaixar esta carga horária devido a organização estrutural do quadro de professores e contabilização das horas aula em diferentes escolas. Aquilo que foi oficializado com o início das escolas-piloto, da importância do planejamento integrado com tempo destinado para que isso ocorresse no processo de implementação do NEM catarinense não se concretizou, esta experiência que talvez seja de boa prática nas escolas-piloto acabou não se materializando e pode gerar uma contradição do que preconiza a organização curricular. Consideramos este planejamento fundamental para fazer acontecer a interdisciplinaridade entre áreas e interárea, uma vez que a formação dos professores é hegemonicamente disciplinar.

Podemos afirmar que a constituição do NEM, no contexto da prática, vai sendo adaptada pelos problemas encontrados de se fazer uma política sem um debate pensado nas características de organização das escolas brasileiras. Nessa ótica, podemos pensar em uma política que vem por meio de uma Medida Provisória, se fundamenta em lei e é incorporada em documentos oficiais dos estados, pressionando caminhos para a implementação a qualquer custo da Reforma do Ensino Médio.

Podemos dizer, além do mais, que a interdisciplinaridade proposta pelo CBTCEM consiste em um movimento complexo, porque pressupõe engajamento para o desenvolvimento de competências gerais da BNCC, competências específicas da área e as habilidades da BNCC, o que também engloba o trabalho com conceitos/categorias, habilidades e objetos de conhecimento do CBTCEM. Na oferta dos itinerários formativos envolve, ainda, o desenvolvimento de habilidades dos eixos estruturantes. Dessa forma, trata-se de um planejamento que precisa ser pensado a partir de uma perspectiva dialógica entre professores da área ou entre as áreas. Considerando a diminuição da carga horária na FGB e com uma adaptação/construção de itinerários formativos, também interdisciplinares, o planejamento do professor será intensamente atingido, pois a responsabilidade recai no professor para não descaracterizar ou fragilizar o ensino em sala de aula.

Outrossim, o currículo frisa que esta “[...] organização não implica, em nenhuma medida, a retirada ou o esvaziamento de conteúdos próprios de cada um dos componentes” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 48). No capítulo 2 deste estudo, buscamos destacar conceitos/categorias da Geografia que aparecem na organização das habilidades e objetos de conhecimento, no quadro de organização da Formação Geral Básica. As categorias da Geografia que estão em primeiro plano, como destacado no capítulo anterior, são Território e Espaço. As outras estão incluídas com maior ou menor expressão entre as habilidades. Conforme aponta Santa Catarina (2021b, p. 78), as categorias das Ciências Humanas foram mobilizadas de “[...] forma relacional e interdependente, que culminará com o desenvolvimento das novas competências e habilidades dos(as) estudantes para que possam construir argumentações e sistematizar raciocínios, com foco em procedimentos de análise e interpretação”.

O professor de Geografia ou de outra disciplina da área, ao olhar para a parte da Formação Geral Básica, poderá ser induzido a buscar pressupostos teórico-metodológicos da sua ciência de referência nas habilidades, até por ter mais segurança, por estar mais implicado à sua área de formação. E são nestas habilidades que aparecem

categorias. Podemos compreender, assim, que o planejamento, a partir do desenvolvimento de habilidades para construir competências na área de Ciências Humanas, pode ou não considerar o trabalho com categorias, princípios e conhecimentos da Geografia. Pode priorizar o trabalho com o componente curricular que os professores possuem mais afinidades ou, ainda, considerar diálogos precarizados com outros componentes. Nessa perspectiva, cada disciplina precisará olhar para a mesma habilidade e tentar construir reflexões a partir de seus conhecimentos, temas, conceitos/categorias e princípios, compondo uma característica de planejamento de área.

Essas reflexões, seguindo prioritariamente as habilidades do currículo, na nossa interpretação, precisam ser repensadas para abrir as possibilidades de construção de uma análise crítica da realidade no objeto de conhecimento postado na habilidade, isso tudo com a limitação da carga horária na FGB a partir da segunda série do Ensino Médio.

Nos itinerários formativos, esta interdisciplinaridade sofre interferência, principalmente nos Componentes Curriculares Eletivos, pois temos a junção de quatro disciplinas fundidas em um CCE. Compreendemos que a possibilidade de o professor problematizar ou articular categorias e conhecimentos de todas as ciências da área é bastante incerto. Não significa que a aprendizagem não aconteça, mas os conhecimentos da Geografia para serem incorporados no processo pedagógico em sala de aula dependerão da formação do professor regente do componente eletivo ofertado. A interdisciplinaridade, nesse caso, pode não acontecer, resultante da complexidade de problematizar conhecimentos de quatro ciências de referência da Área de Ciências Humanas.

Apontamos, ademais, as trilhas de aprofundamento voltadas à área das Ciências Humanas, que aumentam as chances de aprofundar os conhecimentos das disciplinas de referência, mesmo que seja voltado para abordagens específicas, conforme a composição dos temas das trilhas. Não podemos dizer que as trilhas recuperarão a carga horária perdida das disciplinas na Formação Geral Básica, assim como os temas que deixarão de serem abordados. O que verificamos no texto de currículo analisado, até o presente momento, é que serão professores da área e que, de alguma forma, acontecerá aprofundamentos das aprendizagens na direção das Ciências Humanas.

Assim, se a Geografia e seus conhecimentos estiverem incluídos junto com o profissional habilitado, temos o engajamento mais efetivo junto ao planejamento. É uma possibilidade que potencializa a ocupação da Geografia no território curricular,

ancorada a uma oferta pouco previsível, pois privilegia somente uma área de conhecimento⁷⁰, quando a escola puder oferecer trilhas das Ciências Humanas.

As trilhas integradas possuem potencialidades na área das Ciências Humanas, porque as disciplinas aparecem nessa integração. Observamos que a Geografia aparece com maior ou menor expressão a depender da trilha, podendo ser ofertada uma ou duas aulas, a depender da disponibilidade e contratação de profissionais pela rede de ensino. Nesses itinerários, observamos que os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia aparecem com menor expressão e, por esse viés, temos um esvaziamento e pulverização de categorias e princípios geográficos no texto de currículo.

Na organização interdisciplinar analisada no âmbito da política curricular, tanto nas categorias que compõe habilidades na FGB, na quantidade de habilidades de cada categoria, quanto nos pressupostos teóricos metodológicos da Geografia dos itinerários formativos, percebe-se uma disputa desses conhecimentos no texto de currículo. Tal disputa se altera na composição da carga horária de cada disciplina de referência das áreas, uma vez que a elaboração do texto de currículo procedeu de inúmeras relações de poder no território curricular, que se alimenta de um utilitarismo na aplicação dos conceitos ou para a resolução de problemas cotidianos.

Entendemos que estas disputas vão repercutir no ensino em sala de aula, ou seja, em consequência, acontece uma disputa por conhecimentos, entendendo também que a interdisciplinaridade não acontece de forma integral e igualitária em todas as trilhas, se tomarmos como referência as disciplinas básicas do currículo junto com seus conhecimentos.

Podemos verificar uma aproximação com o que ocorreu na educação brasileira na década de 1970. Fazenda (1994) caracteriza em seus estudos aquela política curricular como uma armadilha pela falta de critérios, de informação, causando um descaso na implementação do projeto reformista. Conforme a autora,

[...] a alienação e o descompasso no trato das questões mais iniciais e primordiais da interdisciplinaridade provocaram não apenas o desinteresse, por parte dos educadores da época, em compreender a grandiosidade de uma proposta interdisciplinar, como contribuir para o empobrecimento escolar. O barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileiro da década de 1970 conduziu a um esfacelamento da escola e das disciplinas (FAZENDA, 1994, p. 26)

⁷⁰ Não concordamos em privilegiar somente uma área de conhecimento. A formação integral mais efetiva passa por todas as áreas, ou melhor, passa por todas as disciplinas de referência no currículo.

A autora compreende “[...] que o trato das questões interdisciplinares tem que partir do confronto entre as possibilidades que a educação avanta como possíveis e as outras impossibilidades que a colocariam numa categoria diferenciada da ciência” (FAZENDA, 1994, p. 27). Analisando os projetos já elaborados, e tentando com isso aperfeiçoar esta construção, a autora considera fundamental este planejamento para avançar as limitações disciplinares: “[...] é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer” (FAZENDA, 1994, p. 91).

Nesse âmbito,

A interdisciplinaridade tende a se converter em um dos dados teóricos mais importantes da contemporaneidade, que permitirão compreender os processos elementares do desenvolvimento tecnológico atual, assim como a relação desse desenvolvimento com o desenvolvimento social (FAZENDA, 2003, p. 74).

Ao mesmo tempo, “[...] para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele” (FAZENDA, 1994, p. 87), alicerçando-se em pressupostos epistemológicos que são periodicamente revisitados. Nesse sentido, a improvisação e o modismo interdisciplinar podem conduzir o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que compreendem um esfacelamento do conhecimento e a falência de certas escolas e instituições.

Thiesen (2013, p. 593) trata da interdisciplinaridade a partir de uma abordagem histórico-cultural, como uma

[...] perspectiva que compreende interdisciplinaridade como um princípio mais de natureza epistemológica do que metodológica ou didática, situada, portanto, no campo da racionalidade humana em que se derivam formas de compreensão sobre a materialidade histórica.

O autor, refletindo sobre as ideias de Frigotto (1995), ressalta que “[...] a interdisciplinaridade se apresenta também como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (THIESEN, 2013, p. 593).

Conforme o autor, a abordagem interdisciplinar deve ser entendida, portanto, em duplo sentido: “[...] como movimento do real, portanto na gênese da produção histórica do mundo e do conhecimento, e como exigência científica que busca certa organização

do mundo e do conhecimento por intermédio das linguagens” (THIESEN, 2013, p. 594). O autor considera que os discursos das políticas curriculares do mundo ocidental aparecem com rótulos de currículo integrado, currículo interdisciplinar, currículo integral, ou ainda com título de currículo globalizado. Ainda conforme Thiesen (2013, p. 594),

[...] em geral, são propostas e diretrizes que, em vez de explicitar os princípios, a natureza e o significado do conhecimento no plano de sua produção histórica e de sua distribuição desigual para uma sociedade desigual, tratam de prescrever aos sistemas e aos educadores o que e como estes devem proceder para se garantir um “currículo verdadeiramente integrador ou interdisciplinar”.

Dado o debate recém-postulado, a interdisciplinaridade no currículo geralmente ocorre no caráter instrumental,

[...] pelo fato de esse movimento, tal como o conhecemos, constituir-se fundamentalmente de processos que visam a organização formal do trabalho pedagógico em instituições educativas, portanto, de arranjos que se engendram no exterior da atividade de produção dos saberes (THIESEN, 2013, p. 595).

Dessa maneira, o autor considera complexa esta relação entre a produção e exteriorização do conhecimento, mas “[...] o aspecto fundamental sobre o qual se assenta a possibilidade ou não de constituição de um currículo interdisciplinar está na relação entre a constituição histórico-concreta dos saberes e sua formalização como conhecimento” (THIESEN, 2013, p. 597). Assim, a partir de um viés epistemológico, Thiesen (2013) aponta que para seguir um aporte de integração na formação do sujeito, deve-se construir um caminho que formaliza o significado da interdisciplinaridade e que direcionam as aprendizagens das disciplinas. Esse consenso contempla o ser humano ancorado na perspectiva histórico-cultural e antropológica, havendo um respeito às especificidades das disciplinas, mas com um elemento unificador, entendendo também que “[...] o avanço interdisciplinar depende do progresso das próprias disciplinas” (FAZENDA, 2003, p. 74).

O CBTCM propõe a integração das disciplinas por competências e habilidades, reproduzindo o caráter utilitarista da pedagogia das competências proposta na BNCC. O território simbólico da Geografia sofre influências, não por causa da interdisciplinaridade, como destacado, uma vez que consideramos ela essencial como processo epistemológico e metodológico na contemporaneidade, “[...] quando pretende-

se esconder os reais objetivos, é que se diz que a interdisciplinaridade torna-se uma proposição ideológica, não afetiva, falsa” (FAZENDA, 2003, p. 46).

Fazenda (2003) enfatiza inúmeros desafios⁷¹ para esta integração disciplinar, a exemplo de uma virada epistêmica, pois “[...] a eliminação das barreiras entre as disciplinas enfrenta ainda o obstáculo das estruturas institucionais que, de certa forma, reforçam o capitalismo epistemológico das diferentes ciências.” (FAZENDA 2003, p. 50). A autora também argumenta que “[...] a interdisciplinaridade no ensino precisa ser revista em suas origens, com o risco de que, em não se revendo, torne-se alienada, prestando-se a objetivos ideológicos de manipulação de educação” (FAZENDA, 2003, p. 52). Ainda nesse âmbito, em seus estudos, Thiesen (2013, p. 599) destaca que a

[...] interdisciplinaridade, como princípio ou como imanência, necessariamente forma parte dos processos de apropriação do conhecimento, sem, contudo, apresentar-se como exigência em processos de organização e prática de currículo. Defendemos que o currículo pode sim ser um movimento em favor da interdisciplinaridade, mas não a própria interdisciplinaridade.

Logo, observamos que a Geografia se construiu como disciplina na política curricular, sendo tensionado pela política curricular catarinense, em diálogo com a BNCC, a um tratamento que denominam de interdisciplinar. Fazenda (2003) argumenta que a interdisciplinaridade precisa de diálogo, parceria, tempo de planejamento, acompanhamento pedagógico e orientação, não tendo uma metodologia específica para cada escola, fator que vai depender das condições subjetivas de cada grupo de professores. A autora também admite a necessidade de ter um caminho inicial para a procedência ou tentativa de integração disciplinar, sendo que, “[...] a repercussão de uma integração ditada de fora para dentro, nada mais faz do que deixar emergir e agravar os problemas da sala de aula” (FAZENDA, 2003, p. 60).

Reconhecemos, nesse cenário, que houve um esforço no processo de elaboração do CBTCEM, principalmente por parte de professores das escolas que se impuseram para levantar temas relevantes e ideias na constituição dos itinerários formativos e as habilidades. É nesse espaço de discussão que a Geografia é atingida fortemente em seu território curricular: ela é uma ciência que possui uma força tanto disciplinar como interdisciplinar, ou em outras formas de abordagem quando reconhecida no currículo e na interlocução em sala de aula.

⁷¹ Para saber mais, consultar Fazenda (2003, p. 50-51).

Com bem observa Moraes (2013), a Geografia possui, portanto, um *locus* privilegiado para discutir a transposição metodológica interdisciplinar no que se refere à pesquisa com seus conceitos. No entanto,

[...] a história dessa tradição disciplinar ao longo do século XX mostra um esforço significativo para acercar a Geografia humana das demais ciências sociais, implicando numa crescente desnaturalização de seu enfoque e de seu próprio universo de investigação. (MORAES, 2013, p. 16)

Acreditamos, também, que esse universo de descaracterização se manifestou no currículo brasileiro e, em consequência, no catarinense. Para isso, precisamos continuar o debate já evidenciado por Simões (2014, p. 62), pois acreditamos “[...] em um processo de ensino-aprendizagem que contribua na elaboração de conceitos e categorias que venham ampliar as capacidades humanas de leitura, interpretação e ação junto da realidade vivida”. Com este objetivo, vamos trabalhar a próxima unidade olhando para um terceiro movimento que identificamos em nossa análise: o deslocamento das intenções de formação/escolarização pautadas em uma perspectiva histórico-cultural para uma submissão à pedagogia das competências na política curricular catarinense.

3.3 TERCEIRO DESLOCAMENTO: DOS FUNDAMENTOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL À SUBMISSÃO DA GEOGRAFIA À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Na análise realizada, observamos um terceiro deslocamento que leva à submissão da perspectiva histórico-cultural à pedagogia das competências. São fundamentos estruturantes do currículo constituídos por princípios, aportes teórico-conceituais, metodológicos e epistemológicos que entendemos possuir desdobramentos na atuação docente, nos objetivos de formação dos estudantes e na perspectiva de sociedade que quer se formar - para o presente e para o futuro. Neste subcapítulo, buscamos problematizar essa discussão para refletir a respeito de impactos destas orientações no texto para o ensino de Geografia.

Para tanto, tomamos como orientação a seguinte indagação: o que esta mudança de perspectiva pode significar para o ensino de Geografia [o currículo em ação] em sala

de aula? Argumentaremos que este movimento acarreta em alterações dos/nos fundamentos pedagógicos estruturantes da Geografia no currículo que podem direcionar para uma formação humana com o intuito de atender uma perspectiva societária neoliberal.

Na construção da política curricular catarinense, a disputa pelos fundamentos pedagógicos acontece em todas as etapas de elaboração aqui analisadas. Na década de 1990, como já verificado em capítulo anterior, temos uma mudança significativa da representação simbólica de ensino no currículo naquele contexto, com uma epistemologia ancorada na formação de sujeito que reconheça os aspectos sócio-históricos da sociedade onde vive. Essa construção esteve ligada a todo um movimento político que aconteceu com a redemocratização do país a partir de 1985, dando “[...] corpo [a] um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida” (SANTA CATARINA, 1998, p. 11).

Observamos que o compromisso social da Geografia na construção de um sujeito histórico é destacado no documento, espaço em que os interesses coletivos estão acima dos pessoais. Os fundamentos pedagógicos de aprendizagem para a sala de aula, usando como referência as ciências do currículo, estão atrelados à perspectiva histórico-cultural de Vigotski, apresentando de forma bem periférica o conceito de competência para ajudar no processo construção do conhecimento na leitura do espaço geográfico.

No documento de 2001, esta disputa parece ficar mais evidente, mas a ideia de construção de competências está submetida e leva em consideração a educação humana baseada no sujeito histórico. Tal perspectiva é atribuída com forte conotação no texto, contraponto o viés utilitarista e pragmático de educação. Dessa forma, situa-se a Geografia a permear um pensar crítico da realidade de um agente em transformação, com a apropriação progressiva de conceitos científicos que começaram a ser incorporados no ensino fundamental. O rol de conceitos usados como referência no caderno analisado é amplo, citando algumas competências para o desenvolvimento da Linguagem cartográfica, a contextualização sócio-espacial e a interação/ação, no sentido de observar, contextualizar e interagir no espaço como sujeito que promova a justiça social, equilíbrio ambiental, que possa propor mudanças e melhorar a qualidade de vida (SANTA CATARINA, 2001).

Segundo Ramos e Paranhos (2022, p. 79), as reformas educacionais empreendidas no contexto do governo Fernando Henrique Cardoso tiveram como centro

articulador a pedagogia das competências⁷². Esta proposta está alinhada ao plano econômico e político neoliberal iniciado na década de 1990 em que, na visão dos autores, a função da escola coloca-se essencialmente na preparação de estudantes para a flexibilidade e a empregabilidade com o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes. Conforme os autores, “[...] a chave para isto seria o deslocamento da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências” (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 80).

Nesse processo, a ciência passa a ser questionada quanto a sua potencialidade e de melhoria da qualidade de vida, pois “[...] se o individualismo, a instabilidade e a flexibilidade são expressões da nova cultura desse tempo, a crise da ciência, por sua vez, é uma manifestação de uma virada epistemológica de caráter pós-moderno” (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 80). Para os autores, nessa perspectiva, à escola caberia levar aos estudantes o ‘aprender a aprender’, com o desenvolvimento de esquemas cognitivos, psicomotores e socioemocionais, não mais conhecimentos sistematizados, mas competências para a mobilização de conhecimentos de diversas ordens, cuja finalidade é tornar o estudante empregável, flexível e resiliente. Dessa forma,

[...] seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 80).

No currículo catarinense, esta tendência de formação por competência, na maneira como os autores acima analisaram, não se tornou hegemônica, uma vez que passou a ser incorporada no caderno de 2001 com um caráter mais brando e sem perder a essência que se manifestou na década de 1990 na proposta curricular do Estado. Podemos afirmar que esta tendência para o processo de formação de competências orientada pelo currículo se torna menos evidente na atualização da Proposta Curricular (2014), aparecendo este enfoque apenas duas vezes. O percurso formativo se mantém em fundamentos comprometidos para formar um ser social e histórico, em que

[...] o entendimento do que é o ser humano, por exemplo, ocorre desde o início do percurso formativo através do estímulo à compreensão de si a partir

⁷² Os autores analisam os estudos de Ramos (2001).

do outro e do pertencimento ao grupo, o que gradativamente vai sendo ampliado para as relações com o mundo e com os mais diversos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 150).

O ser humano forma-se, por essa análise, com a contribuição dos conhecimentos de cada componente curricular das Ciências Humanas. Esta forma de ancorar a formação dos estudantes também passa pelo processo avaliativo nas Ciências Humanas, considerando “[...] a heterogeneidade de cada grupo nos vários níveis de elaboração conceitual e o constante desenvolvimento dos sujeitos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 148). Nesse processo, é considerado um desafio a proposição de currículos interculturais articulando saberes da vida cotidiana e de natureza científica ou de diferentes saberes, entendendo que “[...] todos são considerados legítimos no contexto do processo formativo da Educação Básica” (SANTA CATARINA, 2014, p. 149).

Segundo Ramos e Paranhos (2022), o momento em que a pedagogia por competências passa a ser retomada com muita força foi com o Novo Ensino Médio, no conjunto de documentos e leis que regulamentaram a normativa vigente. Essa versão tem a mesma raiz do que se tentou implementar nos anos 1990: “[...] pragmatismo e neopragmatismo; construtivismo e condutivismo; e tecnicismo – visando à formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária” (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 81). Os autores consideram uma versão ainda mais cruel, formando sujeitos ou trabalhadores que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses pessoais - como se fosse possível ofertar um percurso formativo individual para cada projeto de vida dos estudantes -, que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios.

O CBTCEM, como observado, corrobora fortemente com estes documentos, principalmente com a pedagogia das competências construída na BNCC e vinculada à Lei 13.415, antes mesmo da publicação da própria base. O percurso formativo, tanto da Formação Geral Básica, como dos Itinerários formativos, está organizado nesta perspectiva. Outrossim, o discurso de implantação desta política reforça a ênfase que está incorporada no texto de currículo, para a necessidade do planejamento do professor possuir competências e habilidades da base do Ensino Médio e habilidades do currículo que está organizado em áreas de conhecimento.

O eixo formativo da pedagogia por competências ganha destaque no currículo sobrepondo a epistemologia histórico-cultural que estava concebida desde a década de 1990 na política curricular. Corroboramos com a compreensão de que há uma tendência

de apagamento da Proposta Curricular de Santa Catarina, considerada patrimônio dos educadores (THIESEN, 2021, p. 6), em que se “[...] pode estar promovendo a progressiva morte da produção coletiva da política curricular nos seus contextos mais originais, onde o currículo move a formação humana”.

O debate de construção histórica coletiva vem sendo impactada pela extensão e recontextualizada da BNCC nas redes públicas de ensino do Estado, forçando a seguir parâmetros que impedem um debate curricular e produção de novos sentidos. Thiesen (2021, p. 10) chama a atenção, na tentativa de unir propostas epistemológicas com objetivos de formação diferentes, ou seja, em “[...] juntar uma proposta Curricular que tem seus conceitos sustentados por uma filosofia de base crítica e dialética e por uma pedagogia histórico-cultural aos parâmetros de um instrumentalismo liberal com foco em competências é no mínimo estranho” (THIESEN, 2021, p. 10).

Analisando a política curricular do Ensino Médio de Santa Catarina na atualidade, o autor compreende que esta junção de conceitos de competências e protagonismo com transformação social exige algum cuidado e tratamento teórico. Concordamos com o autor quando ele manifesta o entendimento que os conceitos usados para a reformulação dos documentos oficiais para a educação de Santa Catarina estão baseados na gestão de resultados por competências, envolvendo no caso do CBTCEM, entre eles: a educação integral, aprendizagem, autonomia, percurso formativo, integração curricular, transformação social, trabalho como princípio formativo, diversidade como princípio formativo, conhecimento, entre outros.

Ramos (2003), em seus estudos, verifica que o construtivismo piagetiano constituiu-se no aporte psicológico do que se tem denominado de pedagogia das competências. A autora traz as ideias de Doll Jr. (1997) e Von Glasefeld (1998), onde ressaltam que, para Piaget, o conhecimento seria um instrumento mental empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio. Desse modo, conforme Ramos (2003, p. 94),

[...] o conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sendo por sua viabilidade julgada não pelo potencial explicativo da realidade, mas por sua viabilidade ou utilidade que, muito além de serem históricas, são tidas como contingentes (RAMOS, 2003, p. 94).

Segundo a autora, esta concepção admite o relativismo e nega o conhecimento como realidade objetiva externa ao pensamento, substituindo-a pelo subjetivismo e,

nesse sentido, anulando a dimensão ontológica do processo de construção do conhecimento. Conforme Ramos (2003, p. 95),

[...] o fenômeno que se processa atualmente, merecedor de atenção, é a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de “psicologização das questões sociais” (RAMOS, 2003, p. 95)

Dessa maneira, a autora analisa o alinhamento dessa pedagogia com os preceitos educacionais da modernidade capitalista, principalmente aqueles relacionados com o controle e a eficiência social, isto é, uma construção que estaria ligada mais recentemente a incorporação de metodologias construtivistas.

A autora sugere, ainda, a urgência de se construir princípios teórico-metodológicos que possam estruturar uma pedagogia das competências contra-hegemônicas, no qual a competência, antes de ser um conjunto de conhecimentos, torna-se uma atitude social e também por uma ótica epistemológica que se configuraria a articulação do pensamento com saberes formais e práticos mediados por relações sociais, dessa forma, atingindo as dimensões subjetiva e objetiva, conformando a totalidade.

Para Ramos (2003, p. 97), “[...] no caso da educação básica, essas finalidades referem-se ao desenvolvimento do educando como pessoa humana, assegurando-lhe a formação necessária para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para tanto a autora alerta que deve ser considerado alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos:

a) que a realidade concreta é uma **totalidade**, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais; b) que o homem, como sujeito **histórico-social**, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e **transformando-se** permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas **síntese das relações sociais** em que o homem se apropria da **realidade objetiva** e, assim como apreende **subjetivamente** suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa **não pode limitar os conteúdos** à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, **para além do senso comum**; e) que as **disciplinas científicas e escolares** têm uma história e uma **identidade epistemológica**, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por

simples opção metodológica. Portanto, a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma **realidade externa ao pensamento**, ainda que trabalhada por ele, num **processo dialético** de apropriação e objetivação (RAMOS, 2003, p. 96).

As condições colocadas por Ramos (2003) para fazer acontecer uma pedagogia por competências contra-hegemônica não corroboram em vários aspectos com o currículo catarinense do Ensino Médio. O CBTCEM conduz à epistemologia por competências em todo o processo de aprendizagem até a avaliação: a orientação é que se faça a condução da apropriação dos conhecimentos pelas habilidades do currículo para construir competências ligadas a BNCC, priorizando categorias ou conhecimentos úteis para a aprendizagem em sala de aula e isso vai contra os aspectos dos pressupostos das letras **a e d** citadas pela autora.

Da mesma forma, a política curricular está ligada à pedagogia do aprender a aprender e ao empreendedorismo, ou seja, seguindo o discurso de implantação do texto e as orientações metodológicas, a escola precisa estar comprometida a formar um sujeito empreendedor de si mesmo e isso vai contra os pressupostos **b e c**, postulados anteriormente por Ramos (2003).

Outra questão atinge diretamente os pressupostos da letra **e**, pois no CBTCEM é colocado o impacto que as disciplinas ou ciências de referência sofrem na sua identidade epistemológica, principalmente as ciências humanas, na pulverização de categorias e princípios, no avanço de seu caráter utilitarista dos conceitos, na organização interdisciplinar forçada e com uma flexibilidade imprevisível para a construção dos conhecimentos científicos historicamente construídos.

Além da análise exposta, Ramos (2003) analisa os estudos de Duarte (2000) sobre os valores que sustentam a raiz da concepção pedagógica construtivista. De forma resumida, ela coloca quatro pontos importantes para este processo: i) a aprendizagem por si mesmo, por um processo espontâneo de autorregulação; ii) a ideia de que o aluno desenvolva um método de aquisição dos conhecimentos do que aprender, os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas; iii) a aprendizagem deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidade do próprio estudante e; iv) o papel da educação é preparar indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Nesse construto, percebemos que “[...] em uma sociedade em constante transformação, a transmissão de conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações

passadas perderia o sentido” (RAMOS, 2003, p. 99). Logo, a autora verifica que o conhecimento nos aspectos de formação dessa pedagogia “[...] não existe fora das mentes das pessoas, mas somente como ações e operações conceituais mentais que comprovam ser viáveis experiencialmente” (RAMOS, 2003, p. 101), inibindo o processo ontológico de constituição do conhecimento e a possibilidade de explicações totalizantes da realidade.

Nesse sentido, podemos compreender que os conceitos científicos acabam tendo uma função utilitarista com interpretações subjetivas, contornando o processo dialético de constituição dos conhecimentos históricos ou da realidade objetiva, em que “suprime-se a característica fundamental que define o homem como ser histórico-social: a capacidade de definir e orientar as finalidades de suas ações e, portanto, de ser sujeito na produção de sua própria existência” (RAMOS, 2003, p. 110).

Em contraste, Zabala e Arnau (2010) são autores que defendem a reprodução da pedagogia por competências em sala de aula, pois entendem “[...] que a introdução das competências na escola pode representar uma contribuição substancial para uma melhoria geral do ensino” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 10). Para os autores, as competências na educação escolar devem identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas que serão expostas ao longo da vida, verificando a essencialidade desta pedagogia no caráter funcional diante de qualquer situação nova ou conhecida.

Nesse processo, o primeiro passo seria definir as finalidades, da mesma forma

[...] a análise das competências nos permite concluir que sua fundamentação não pode ser reduzida ao conhecimento que os saberes científicos fornecem, o que significa realizar uma abordagem educacional que considere o caráter metadisciplinar de grande parte de seus componentes (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 14).

Percebemos, assim, que os autores veem as disciplinas como insuficientes para desenvolver as competências e obter o pleno desenvolvimento da pessoa e sugerem a criação de uma área específica para todos seus componentes e, da mesma forma como está posto no currículo catarinense, a avaliação das competências passa pela capacidade de utilizar tais competências em momentos necessários, partindo de situações-problema que estimulem contextos reais.

Zabala e Arnau (2010) criticam o ‘saber pelo saber’, em que a escola tem o caminho de ensinar para se passar no vestibular ou a universidade, sabendo que nem

todos os cidadãos serão universitários. Eles citam como exemplo para a formação desta pedagogia alguns autores do século passado e resgata uma ideia de Montaigne, no qual devemos “formar cabeças bem feitas, não cabeças bem cheias”. A crítica também atravessa aos conteúdos acadêmicos por não ter uma função profissionalizante e não ter conhecimentos teóricos e habilidades da maioria das profissões, assim, “[...] o termo competência não indica o que alguém possui quanto o modo como atua em situações reais para realizar tarefas de forma excelente” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 47). Nessa perspectiva, os autores argumentam a necessidade desta pedagogia para promover uma mudança profunda e revolucionária do ensino,

[...] pois, a partir deste raciocínio, deve-se formar profissionais universitários muito preparados, mas também outros muito bem formados em todos os setores, especialidades e níveis de desempenho. Necessidade de profissionais que, além de dominar os conhecimentos e as técnicas específicas de sua profissão, disponham de atitudes e aptidões que facilitem o trabalho nas organizações: capacidade de trabalho em equipe, empreendedorismo, aprender a aprender, adaptabilidade, empatia, etc. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 68).

Tal perspectiva, na visão dos autores, deve preparar profissionais ativos como membros de uma sociedade com comportamentos sociais nos moldes ideológicos dominantes, “[...] seja a partir de posições reprodutoras seja de perspectivas mais ou menos transformadoras” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 69). No discurso do texto vemos a ênfase dada ao mercado de trabalho, a ligação desta pedagogia à adaptação necessária dos sujeitos as necessidades do contexto das transformações tecnológicas contemporâneas. A explanação discursiva apresenta argumentos contundentes e, por esse viés, há forte convergência com a proposta do CBTCEM. Os referidos autores também destacam o protagonismo do estudante para regular sua própria aprendizagem, esta atitude é o fator

[...] chave na aprendizagem de competências, uma vez que significa saber planejar quais estratégias de aprendizagem devem ser utilizadas em cada situação, aplicá-las, controlar o processo, avaliá-lo para detectar possíveis falhas e ser capaz de transferir isso para uma nova situação (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 116).

Zabala e Arnau (2010, p. 131) ainda reforçam que “[...] aquilo que será ensinado não é um conjunto de conteúdos organizados em função da lógica de disciplinas acadêmicas, mas sim que sua seleção, apresentação e organização se realizarão

conforme a potencialidade de responder a situações ou necessidades reais”. Salientam também que as competências não podem ser ensinadas, mas somente desenvolvidas, devido ao caráter contextual das competências. No entanto, não chegam a problematizar este debate teórico em questão, entendendo que os resultados de todo projeto de ensino são imprevisíveis, mesmo tendo um objetivo.

Aqui podemos entender o porquê do currículo catarinense não está organizado em conteúdos disciplinares, mas em habilidades e competências para áreas de conhecimentos ligados à BNCC: os conteúdos disciplinares estão dissolvidos nas habilidades do currículo para construir competências, a organização dos planos de aula do professor pauta-se nas habilidades para aplicação em contextos reais, ou seja, “[...] qualquer ação competente implica um ‘saber fazer’ no qual é necessário o domínio de sucessivas habilidades” (ZABALA E ARNAU, 2010, p. 134).

Visto isso, ressaltamos que Zabala e Arnau (2010, p. 131) colocam quatro pontos fundamentais para o ensino de competências: sua relevância; a complexidade da situação na qual devem ser utilizadas; seu caráter procedimental; e o fato de estarem constituídas por uma combinação integrada de componentes que são aprendidos a partir de sua funcionalidade e de modo distinto.

Os autores reforçam a limitação dos saberes científicos que as disciplinas curriculares trazem, considerando, dessa forma, o caráter metadisciplinar⁷³: eles avaliam que a sobrecarga dos conteúdos nas áreas disciplinares inibe as intenções de integrar novos conteúdos aos programas, impedindo a aprendizagem com professores especialistas que acreditam saber o que é importante, como também por ser o que dominam e sabem ensinar. Para resolver o problema de abordar os conteúdos que não tem a estrutura de uma disciplina científica, é sugerido que

[...] todas as áreas se ‘impregnem’ de forma transversal dos conteúdos de caráter geral relacionados aos tópicos não disciplinares, ou na criação de uma nova área que abrigue todos os componentes das competências que não podem ser incluídas nos compartimentos das áreas disciplinares e que são tratados de forma descontínua ao longo da escolarização (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 156).

Esta interpretação também está ligada ao currículo por áreas de conhecimento e observamos convergências com a criação dos itinerários formativos dos Componentes

⁷³ O caráter metadisciplinar, na visão dos autores, é aquele não sustentado por nenhuma disciplina acadêmica.

Curriculares Eletivos e Trilha de Aprofundamento no âmbito do CBTCEM, sobretudo para compor temas metadisciplinares para alinhar as necessidades do ensino por competências.

O processo avaliativo parece ser um ponto fundamental para saber o que ensinar nas situações de cada aluno, entendendo que a escola historicamente cumpriu a função de selecionar os melhores em seu caminho em direção à universidade. Mas, assim como postulam Zabala e Arnau (2010, p. 208), “[...] dado que nem toda a população pode, quer, ou necessita ser universitária, é necessário dispor de instrumentos que, do modo mais objetivo possível, identifiquem os alunos os quais podem obter êxito nesse percurso até o Ensino Superior”. Sugere-se, então, um processo avaliativo desde os primeiros anos de escolarização para reconhecer as aptidões e universitários potenciais. É preciso ressaltar, neste momento, que não é possível, nesta dissertação, elaborar uma análise detalhada de todo texto de Zabala e Arnau (2010) - defensores da pedagogia por competência - para atender as necessidades contemporâneas na educação, mas podemos perceber a relação direta com o currículo de Santa Catarina do Ensino Médio e o porquê das críticas aqui tecidas.

Vemos, no entanto, que temos uma proposta de política curricular em Santa Catarina comprometida com a formação de sujeitos adaptáveis e reprodutores do sistema vigente, a formação de um ‘sujeito neoliberal’, como menciona Dardot e Laval (2014, p. 321): flexível, competitivo, individualista, empreendedor de si mesmo, empresa de si mesmo, um sujeito empresarial, “[...] um sujeito movido antes de tudo por seu próprio interesse” [seu projeto de vida]. Nesse sentido,

[...] a novidade consiste em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 324).

Nessa representação, os autores avaliam que a criança deve ser empreendedora do seu saber, e que “[...] todos esses exercícios práticos de transformação de si mesmo tendem a jogar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo” (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 335). Tal visão de ser empresa de si mesmo pressupõe viver completamente em risco, responsável por suas ações e a gestão desses riscos está ligada a decisões estritamente pessoais: “o risco tornou-se um setor

comercial, na medida em que se trata de produzir indivíduos que poderão contar cada vez menos com formas de ajuda mútua de seus meios de pertencimento e com os mecanismos públicos de solidariedade” (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 340).

Intrínseco a isso, produz-se indivíduos da assistência privada com uma redução da cobertura social dos governos para empresas privadas e, assim, podemos estar ajudando a criar uma pedagogia que direciona uma epistemologia para “[...] uma individualização radical que faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual” (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 341).

Além do exposto, corroboram com o debate Del Gaudio e Pereira (2021), argumentando que a adesão de medidas neoliberais na educação brasileira vem sendo marcada pela redução dos direitos relativos a educação, saúde e moradia. As medidas para resolver os problemas na educação brasileira têm agravado as desigualdades econômicas, privilegiando o acesso ao ensino de qualidade, condições que se diferenciam na escola destinada aos filhos de trabalhadores daquela destinadas aos filhos da burguesia. Nessa ocasião temos “[...] a imposição de um currículo nacional calcado em ‘habilidades e competências’ como modo de resolver os problemas da educação básica, sem, todavia, melhorar as condições de trabalho, valorizar a profissão docente, dotar as escolas de infraestrutura” (DEL GAUDIO; PEREIRA, 2021, p. 405).

Segundo os autores, essa metodologia de ensino é justificada para se alinhar às avaliações internacionais como o PISA⁷⁴ - coordenadas pela OCDE e a Unesco, nas proposições do currículo (BNCC) -, voltando-se a questão de discussão acerca do uso de metodologias ativas, na construção do “projeto de vida dos jovens”, preparando-os para profissões que ainda não existem e tecnologias que ainda não têm, com uma visão futuroológica. Destarte, “Tal noção tem sua valorização pelo empresariado que, ao observar o enfraquecimento da qualificação, apropria-se das competências com nova noção norteadora” (SAMPAIO, 2017, p. 346).

Diante do exposto e debatido, a Geografia dilui-se na área das Ciências

⁷⁴ Trata-se de uma avaliação internacional de aprendizagem, feita de forma amostral com alunos de 15 anos e coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa, desde o início, centra-se em três disciplinas básicas: Ciências, Matemática e Leitura sendo que a cada edição há uma ênfase maior a uma delas. Em 2018, o foco foi leitura. Em 2015 foram incluídas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. A avaliação é realizada pelos países membros da OCDE e países convidados. O Brasil participa desde a primeira edição, como convidado. Disponível em: <https://paises.qedu.org.br/pisa/?gclid=CjwKCAjws--ZBhAXEiwAv-RNL2G-dtMyO3cGQOUOdUe9wsCHX6qizea27GIM6hFwUGXjqjHocnrFbxoCmOAAQAvD BwE>.

Acesso em: 20 dez. 2022.

Humanas, “[...] tornando-se pulverizada conjuntamente com disciplinas de História, Sociologia e Filosofia” (CHAGAS; SILVA; SIQUEIRA, 2019, p. 132). Concordamos com o autor que a disciplina perde suas especificidades no documento que regulamentará os currículos escolares (BNCC) para o Ensino Médio, uma vez que há “[...] ausência do enfoque aos conceitos estruturantes de cada ciência, possivelmente pelo fato da Geografia estar pulverizada entre outras três disciplinas, demonstrando seu caráter tecnicista” (CHAGAS; SILVA; SIQUEIRA, 2019, p. 138). Assim,

A forma em que os conceitos são distribuídos entre as competências específicas e suas habilidades reproduz a hibridização entre as disciplinas, que historicamente sofreram com a hierarquização dos conhecimentos científicos nos currículos escolares, e mais uma vez sofrem pelo seu potencial pedagógico que é interpretado como uma ameaça ao status quo (CHAGAS; SILVA; SIQUEIRA, 2019, p. 139).

Pode-se dizer, portanto, que a organização do conhecimento por competências, como visto no currículo catarinense, coloca novos valores à subjetividade do indivíduo, “[...] pois são supostamente concedidos a ele sua autonomia, sua capacidade de flexibilidade, de integração dentre tantas outras. [...] passando a seguir também uma tendência internacional de psicologização do ensino”⁷⁵ (SAMPAIO, 2017, p. 354). Manifesta-se nestas mudanças a função aos saberes para dar um sentido de ação, a operacionalização do ensino com o discurso que não rejeita os conteúdos e disciplinas, mas reconceitualiza sua implementação balizado pelos parâmetros das necessidades imediatistas da tecnologia.

Na visão de Sampaio (2017, p. 346), “[...] o mundo produtivo eleva novas noções em seu favor, agindo através de instituições de ensino que assumem a tarefa de exercer os desejos formadores do capital hegemônico”. Atores como o FMI, Banco Mundial, PNUD, UNESCO, como já mencionado, “[...] vêm impondo aos governos nacionais a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais, processo que pode ser denominado de ‘colonização da educação’ aos imperativos da economia” (ROCHA, 2010, p. 14). Destarte,

O ensino de nível médio no país situa-se ainda mais diante dessas contradições, pois já apresenta em sua estrutura uma infinidade de complicações de próprio sentido e objetivo. Esse nível acaba por tornar-se

⁷⁵ O autor, nesse caso, elabora uma análise da reestruturação produtiva a partir de 1970, concentrando essas características na formação do trabalhador para se adaptar as mudanças previstas com a incorporação de novas tecnologias e o desenvolvimento do capital.

mais sensível aos anseios e influências externas que representam projetos de sociedades perversos para os alunos, docentes e conseqüentemente para o ensino de Geografia (SAMPAIO, 2017, p. 356).

No contexto das necessidades de implantação desta pedagogia entre as décadas de 1970 e 1990, o autor faz referência exemplos de documentos criados para nortear a educação, como o relatório da Unesco 1973 (relatório Faure – Aprender a Ser). outro exemplo são as concepções do texto “Educação: um tesouro a descobrir (1996)”, elaborado “a pedido da Unesco, pelo ex-presidente da Comissão Europeia, Jaques Delors” (SAMPAIO, 2017, p. 350), propondo as orientações do currículo quatro pilares básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, ou seja, a pedagogia do aprender a aprender como instituída no CBTCEM (SANTA CATARINA, 2021a).

Entre os objetivos destes pilares temos adaptação às necessidades sociais, adequação à flexibilidade produtiva, apropriação dos conhecimentos às necessidades de agir. Por meio destas necessidades e com dados educacionais comparativos nos países que integram a OCDE:

[...] há, com esse relatório, não só uma comparação entre os países, mas também um rumo a ser dado à educação de um país identificado com mau desempenho. O relatório pode até não mostrar os novos rumos, mas deixa implícito o sucesso ou fracasso de um país. O fato é que não se discutimos termos avaliados, as bases de comparação, tampouco as realidades históricas que conduziram a tal resultado (SAMPAIO, 2017, p. 351).

Esta adequação, segundo o autor, contribui para aumentar a dependência do Brasil aos países centrais que se aproveitam de suas vantagens para manter a subordinação reproduzida historicamente. Nessas condições, o “[...] ensino de Geografia se apresenta de forma ainda mais sensível a essas mudanças e influências pedagógicas, pois carrega em sua história científica crises e tensões epistemológicas” (SAMPAIO, 2017, p. 353). Observamos, então, que tais disputas epistemológicas estarão inerentes às necessidades dos currículos escolares em que “[...] a educação no Brasil é marcada pelas disputas de projetos de sociedades, projetos esses que estão permeados na Geografia que se ensina” (SAMPAIO, 2017, p. 355).

Os sentidos dados ao ensino de determinado conhecimento geográfico passa pela academia, mas insere-se socialmente dentro de um contexto global de propostas para a educação. A escolha curricular, a organização de conteúdos e as metodologias de ensino estão gradualmente se subordinando de forma mais intensa aos aspectos externos as tendência e teorias do conhecimento

geográfico acadêmico (SAMPAIO, 2017, p. 355).

Diante destas complicações, pode-se compreender que “[...] o conhecimento geográfico que chega a escola insere-se em um contexto de inúmeras contradições entre as políticas educacionais e as possibilidades teóricas de organização do conhecimento escolar” (SAMPAIO, 2017, p. 345).

Não queremos contrapor formas de flexibilizar o currículo, o protagonismo do aluno neste processo, a autonomia do professor, ou, ainda, condenar toda a organização dos itinerários formativos do CBTCM. Mas salientamos neste estudo que queremos uma flexibilidade que “[...] possibilitada pelo acesso ao conhecimento sistematizado e aos instrumentos intelectuais e culturais que permitam apreender as determinações e contradições da realidade” (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 84).

Nesse cenário, concordamos Ramos e Paranhos (2022, p. 84) quanto ao sentido de interpor a flexibilidade na construção do sujeito, “[...] que visa os/as estudantes a desenvolverem uma concepção histórica e dialética de mundo, ou seja, enfrentar a realidade sabendo que as desigualdades não são naturais, mas produto das relações sociais de produção”. Os autores ainda contrapõem a ideia pregada pelo neoliberalismo em que a educação serve para adequação e precariedade sistemática do trabalho e das relações sociais, sobrevivendo a qualquer circunstância, se adaptando moralmente aos valores neoconservadores e à instabilidade do mercado de trabalho, etc.

Nesse mesmo sentido, reiteramos a importância da Geografia no currículo da educação básica, seus conhecimentos, temas, conceitos e princípios para uma construção possível omnilateral do ser humano, a flexibilidade organizada num sentido de amenizar as disputas de conhecimento entre as ciências de referência.

Da mesma forma, defendemos a interdisciplinaridade e acreditamos que um trabalho organizado entre as diferentes disciplinas da área das Ciências Humanas ou entre as demais áreas pode proporcionar uma compreensão mais globalizante dos conteúdos. Reconhecemos que essa proposta pode avançar acerca dos limites disciplinares com uma aprendizagem significativa, dinâmica e interativa. Defendemos, também, uma proposta interdisciplinar que não obrigue as escolas à execução a qualquer custo, mas que proponha condições estruturais para isso, dando autonomia para os docentes organizarem o processo, buscando meio de superar a realidade de cada escola e ao conhecimento de cada grupo de professores, tentando proporcionar um conhecimento dialético que vai além de uma habilidade nos planos de aula e que tenha

conhecimento científico construído proporcionado pela Geografia e as Ciências Humanas.

O elemento unificador do processo - seja no parâmetro histórico-cultural, antropológico para constituir sujeitos humanos com base científica que possam transformar a sua realidade e a sociedade onde vivem -, nesse sentido, é “[...] a ação unificadora do conhecimento [que] resgata-se da dialética homem-mundo a possibilidade de serem educadas as novas gerações numa outra perspectiva” (FAZENDA, 2001, p. 25), indo além da reprodução das desigualdades existentes, da forma precária de analisar as relações sociais e de se acomodar ao sistema vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado nesta dissertação, a partir de um mergulho nos textos de política curricular voltadas ao Ensino Médio catarinense, em que buscamos subsídios metodológicos na Análise Textual Discursiva para entender as influências da política curricular do novo Ensino Médio em Santa Catarina na disciplina de Geografia, constatamos que esta ciência vem sofrendo um processo de des-re-territorialização.

Observamos que a política denominada de NEM, intensificou a disputa pelo território curricular por parte das disciplinas, o que engloba a diminuição da carga horária efetiva, uma política que atravessa diferentes escalas e tensiona disputas pelos símbolos da aprendizagem por agentes públicos e privados, que vem de um contexto de implantação em um momento conturbado da política brasileira, às pressas e sem debate quanto aos impactos para a educação brasileira e as aprendizagens dos jovens.

Em Santa Catarina, observamos um alinhamento da Secretaria de Estado da Educação para implantar esta política curricular conforme os documentos indutores nacionais produzidos a partir da lei 13.415. As repercussões das decisões estão nos cadernos de orientação e Pareceres com foco no currículo e a implantação de 120 escolas piloto, em 2020, e, posteriormente, em 2022, se estendendo para todas as escolas de Ensino Médio do Estado. Nesse caminho, também agrega-se todo um movimento para a construção do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, um documento com mais de mil páginas, dividido entre as áreas de conhecimento da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

Analisando o discurso de implantação, os agentes envolvidos, o contexto de implantação do texto e a política curricular catarinense ao longo dos anos, percebemos três deslocamentos da Geografia no território curricular: i) da conquista e produção do território da Geografia à sua flexibilização; ii) a passagem de uma abordagem disciplinar da Geografia à proposição de um currículo supostamente interdisciplinar; e de uma Geografia ancorada nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural a sua submissão à pedagogia das competências.

Na constituição destas categorias fundamentadas pela análise do texto e do contexto, observamos que o território construído, até este momento, da Geografia e das

Ciências Humanas no currículo, é emblematicamente atingido, não só porque há uma alteração no espaço-tempo de sua oferta no Ensino Médio, mas, sobretudo, pela ocorrência de uma distribuição desigual e hibridizada de conhecimentos no currículo pulverizado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, entre habilidades e competências que assumem caráter interdisciplinar.

Observamos que a flexibilização curricular abre caminhos para uma imprevisibilidade de oferta e trabalho com os conhecimentos, temas, conceitos/categorias e princípios da Geografia. Nesse âmbito surge a interdisciplinaridade, que se torna obrigatória nas condições do currículo e da mesma organização estrutural que já havia no Ensino Médio, os conhecimentos historicamente construídos pela Geografia e as Ciências Humanas estão à serviço de um pragmatismo, pois na pedagogia das competências o conhecimento somente é essencial se atende o desenvolvimento das habilidades que, por sua vez, tem relação imediata com aplicabilidade deste conhecimento para resolver problemas da vida cotidiana. A mobilização dos conhecimentos deve, nesse construto, girar em torno do desenvolvimento das habilidades dispostas na política curricular.

Compreendemos que o planejamento do professor poderá ser fortemente atingido tanto na FGB, para articular habilidades e competências específicas e, principalmente nos itinerários formativos da parte flexível, para associar temários da área das Ciências Humanas. A fragilização do ensino, então, pode ser potencializada pela flexibilidade nos aspectos de contratação do profissional para trabalhar a parte flexível do currículo, como visto no ofício 512/2022. Nesse processo, o *continuum* formativo dos conhecimentos adquiridos na formação do ensino fundamental sofre interferências, pelos impactos na FGB e há o redirecionamento das aprendizagens na parte flexível.

Observamos, também, que a pedagogia por competências no molde relativista se sobrepõe à perspectiva histórico-cultural que referenciava os fundamentos pedagógicos da proposta curricular de Santa Catarina desde a década de 1990. Esta pedagogia está ancorada pela pedagogia do aprender a aprender, em que o trabalho com conhecimentos acaba se fechando ao desenvolvimento de habilidades e competências selecionadas. Cabe salientar o caráter utilitarista desta pedagogia (como já mencionamos anteriormente), mas que também possui foco na formação do sujeito empreendedor de si mesmo, adaptável e conformado com sua própria precariedade ou da sociedade onde vive.

Observamos, também, que a perspectiva histórico-cultural de formação humana perde espaço e não combina com esta forma de conceber as aprendizagens em sala de aula. Assim, indagamos: queremos uma Geografia submetida à pedagogia das competências? Lembramos, aqui, que o texto da política curricular pode não se constituir no “currículo em ação”. Compreendemos que as escolas e professores também fazem política e podem gerar outras/alternativas.

Além do exposto, discutimos a forma como a pedagogia das competências se apresenta no currículo: ela aponta para a formação de um sujeito que se adapta aos preceitos do neoliberalismo, em uma sociedade em constante transformação. Evidenciamos, nesse construto, um peso significativo no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Os conhecimentos das ciências de referência, historicamente construídos e que trazem a base para a educação escolar, são questionados, uma vez que as disciplinas perdem força para itinerários de caráter supostamente interdisciplinar indicadas para um suposto protagonismo juvenil.

É nesse jogo que a Geografia des-re-territorializa-se no currículo em carga horária, organização do conhecimento e o compromisso com a formação de um sujeito sócio-histórico emancipado. Não se trata de negar os aspectos da globalização, mas entendê-los criticamente e formar uma consciência de “uma outra globalização” (SANTOS, 2008), mais humana, menos perversa e regulada somente pelo capital, “uma globalização constituída de baixo para cima [...] [que] poderá permitir que preocupações de ordem social, cultural, e moral possam prevalecer” (SANTOS, 2008, p. 154).

Além disso, compreendemos que os jovens do Ensino Médio da escola pública serão os mais atingidos e podem vivenciar em um futuro próximo a diminuição de suas possibilidades de conseguir entrar na universidade pública. Esse é um dos poucos caminhos que a maioria dos jovens economicamente vulneráveis acredita para melhorar as condições de vida. Não se sustenta a compreensão de Zabala e Arnau (2010) de que nem todos podem ou conseguem entrar na universidade e que deveria existir uma classificação desde a infância para quem seria apto a ser universitário, pois todos podem avançar nos conhecimentos e aprendizagens. A função da escola é exatamente esta: possibilitar essa construção.

Outrossim, o ser humano vem se transformando desde os primórdios de sua evolução e se constrói em todo o período de sua vida. Observamos que essa construção está intimamente ligada ao conhecimento adquirido, produzido e compartilhado, sobretudo proporcionada pela educação escolar que tem base no conhecimento

científico. Se a escolha deve ser feita em seguir cursando a universidade ou não, que seja de forma emancipatória, com reflexões contundentes nas consequências desta escolha, reconhecendo a importância do conhecimento para sua promoção individual e social. Ou seja, que esta escolha seja baseada em possibilidades e não em impossibilidades.

Precisamos sim, pensar na inserção das juventudes nos mundos do trabalho, formar profissionais competentes, com conhecimento. Mas para isso, precisamos pensar em uma educação de qualidade, com um currículo que reconheça o território das disciplinas e de condições para o professor proporcionar os alicerces para o aluno conhecer a Geografia que ele está inserido e, com isso, compreenda sua própria Geografia e possa prospectar uma Geografia crítica, inclusiva, comprometida com um mundo mais justo e sustentável.

Esperamos que os professores das Ciências Humanas tenham consciência e conhecimento para reconhecer as aberturas que o currículo proporciona para a formação de ser humano com base em seus pressupostos teórico-epistemológicos de forma crítica e reflexiva, tanto nas habilidades da Formação Geral Básica, quanto nas Sugestões de Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento, fugindo do utilitarismo e do relativismo, para que possamos, enfim, formar jovens comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois movimentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul/dez, 2011.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. (org.). **História Da Geografia Escolar**. Curitiba: vol. 1, CRV, 2021a.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. (org.). **História Da Geografia Escolar**. Curitiba: vol. 2, CRV, 2021b.
- ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Os Determinantes da Ofensiva Neoliberal para o Ensino Médio no Contexto das Contrarreformas. AGB – Seção Niterói. DEGEO-IMGTPS – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: rodrigoandrade@ufrj.br, junho 2018.
- ANDREIS, Adriana Maria. Conceitos Fundamentais Nos Processos De Aprender Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, 2011.
- ANDREIS, Adriana Maria. A Geograficidade Do Cotidiano Como Categoria Científico-Didática Para Ensinar E Aprender Na Escola. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.1, 2019.
- ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Alicerces Às Aulas: Princípios, Conceitos E Categorias Geográficas. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), v. 2, n. 3, 2019.
- ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação. **Manifesto Contra a Medida Provisória N. 746/2016**. Goiânia, 12 de outubro de 2016.
- ANPED. Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio Autoritária na forma e equivocada em conteúdo**. Rio de Janeiro, 23 de Setembro de 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BANCO MUNDIAL. Aprendizagem Para Todos [on line]. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo Executivo, 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. xx, jan./jun. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 6. ed. – Rio de Janeiro; Beltrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Parecer N° 853/71**, aprovado em 12/11/1971. Brasília: 1971. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196249#:~:text=Este%20documento%20C3%A9%20um%20Parecer,Conselho%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2D%20CEE>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB N° 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10. 2011. Brasília: 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Brasília: 2016. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Brasília: 2017a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC - Ensino Médio**. Brasília: 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília: 2018. Disponível em:

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. As Reformas Educacionais, O Novo Ensino Médio e a Gestão Para Resultados Ofensiva Empresarial? **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.204-220, Jan./Abr., 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. O Golpe Nas Ciências Humanas: 1964 e Estudos Sociais. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, Vol. 27(3): 29-70, dezembro 2002.

CASTRO, Iná Elias de. O Problema da Escala. Org. CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 2º ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. (org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 2º ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

CAVALCANTI, Lana De Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CHAGAS, Gênesis de Souza. SILVA, Michele Souza da. SIQUEIRA, Pedro Henrique Dias Siqueira. A GEOGRAFIA E O “NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CURRICULAR. **A Interlocução de Saberes na Formação Docente**, capítulo 15. Org. CAMPONES, Kelly Cristina. Atena Editora - 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio Sobre a Sociedade Neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar, 2014.

DEL GAUDIO, R. S.; PEREIRA, D. B. Ensino de geografia na contemporaneidade: um “museu de grandes novidades?”. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 57, p. 380–432, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/2323>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DENTZ, Eduardo Von; ANDREIS, Adriana Maria; RAMBO, Anelise Graciele. Categorias espaciais: referentes ao ensino de Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, vol. 20, n.1, p. 51-66, 2016.

DUARTE, Leônidas Siqueira. Permanências e Mudanças na Geografia no Brasil: das origens às perspectivas do contexto neoliberal de implementação da BNCC do Ensino Médio. Org. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. **História da Geografia Escolar: fontes, professores, práticas e instituições**. 2021.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade, História, Teoria e Pesquisa**. – Campinas, SP : Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Práticas Interdisciplinares na escola** / Ivani Catarina Arantes Fazenda, (org.) – 8. ed. – São Paulo : Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: qual é o sentido?** – São Paulo : Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa** / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por Que A Urgência Da Reforma Do Ensino Médio? Medida Provisória N° 746/2016 (Lei N° 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

GIORDANI, Ana Claudia; GIROTTO, Eduardo Donizeti. **A educação pública como um direito territorial. Ordenamento Territorial Urbano-Regional: Territórios e Políticas**. In: (ORG.) Márcio Piñon de Oliveira, Rogério Haesbaert, Juliana Nunes Rodrigues. – Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021.

GPECT. Grupo de Pesquisa Estado, Capital Trabalho e as Políticas de Reordenamento Territorial. **Carta Aberta Ao Parlamento Brasileiro Porque Ensinar Geografia No Ensino Médio**. Porto Alegre, 15 de outubro de 2017, XII Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE), 2017.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Geo UERJ Revista do Departamento de Geografia**, UERJ, RJ, n. 5, p. 7-19, 1º semestre de 1999.

HAESBAERT, Rogério. **Da Desterritorialização Á Multiterritorialidade**. Data de publicação - jan, 2003. Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil.

HAESBAERT, Rogério. **Dos Múltiplos Territórios Á Multiterritorialidade**. Porto Alegre, Setembro de 2004.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. 2ª edição revisada. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, Rogério Costa. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

KLAPPOTH, Karina Cavassani; POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gosler Rodrigues da. **ANAIS - I Seminário Nacional A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: Tempos difíceis para a escola pública**. Organização: Grupo de pesquisa EMpesquisa – SP 29/6 a 01/07/2021. Disponível em: <http://www.seminarionacionalempesquisa.com/>. Acesso: em 20 dez. 2022.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, Conhecimento E Interpretação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma construção para a análise de políticas educacionais. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MARTINI, Tatiane Aparecida. **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina**: um estudo a partir da formação continuada de professores. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú, Camboriú, 2021.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. **Análise textual discursiva**: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *In: Laplage em Revista (Sorocaba)*, v. 3, n. 3, set-dez, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/385>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. p. 83-107. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *In. Ciência e Educação (Bauru)*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por Que A Urgência Da Reforma Do Ensino Médio? Medida Provisória N° 746/2016 (Lei N° 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã: Contribuições dos Princípios Geográficos. **Bol. geogr.**, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009.

PEREIRA, Diego Carlos; PEZZATO, João Pedro. Movimento Escola Nova e Geografia Escolar moderna: entre a vanguarda e a manutenção dos costumes. Org. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. **História da Geografia Escolar: fontes, professores práticas e instituições – volume 1 – Curitiba: CRV, 2021.**

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 20 dez. 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). In. **Revista de educação, cultura e meio ambiente**. Dez. Nº 12, Vol. 2, 1998. Disponível em: http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geografianocurriculoescolar.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Por uma geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil**. In. **Mercator Revista de Geografia da UFC**, ano 8, número 15, 2009. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/270>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **O Ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais**. In. **Revista Contrapontos**, Vol. 10, n. 1, p. 14-28, jan-abr, 2010. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2149>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Carlos Thiago Gomes. A pedagogia das competências e o ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 343-358, jan/jun., 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular 1998**. Florianópolis: 1998. Disponível em: http://antigo.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/89-ensino/156-proposta-curricular/158-1998/232-disciplinas-curriculares. Acesso em: 20 dez. 2022.

SANTA CATARINA. **Diretrizes 3: Organização da prática Escolar na Educação Básica: Conceitos Científicos Essenciais, Competências e Habilidades.** Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental / Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SANTA CATARINA. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação.** OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, originalmente publicado pela OCDE em inglês sob o título: Santa Catarina State, Brazil, 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/46390673.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina, Formação Integral na Educação Básica 2014.** Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio /** Secretaria de Estado da Educação. -- Florianópolis: Editora Secco, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 1 Disposições Gerais, Santa Catarina: SED, 2020a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 2 Formação Geral Básica, Santa Catarina: SED, 2020b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 3 Portifólio de Trilhas de Aprofundamento, Santa Catarina: SED, 2020c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 4 - Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes, Santa Catarina: SED, 2020d.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 1 Disposições Gerais, Santa Catarina: SED, 2021a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 2 Formação Geral Básica, Santa Catarina: SED, 2021b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 3 Potfólio de Trilhas de Aprofundamento, Santa Catarina: SED, 2021c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 4 - Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes, Santa Catarina: SED, 2021d.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular Nº 237/2022/SED/DIEN**. Florianópolis, 21 de novembro de 2022.

SANTOS, Milton. **Por Uma Outra Globalização**: Do pensamento Único a Consciência Universal. – 16. Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. 4. Ed. 9. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SANTOS, Juliana Silva dos; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira Carvalho. CURRÍCULOS E PROGRAMAS: em tela o Verdão e a Ditadura!. Org. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. **História da Geografia Escolar**: fontes, professores práticas e instituições – volume 1 – Curitiba: CRV, 2021.

SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun. 2007.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. Tradução Monica Stahel. – São Paulo : Editora Planeta do Brasil, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *In. Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *In. Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBfT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em 20 dez. 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; PASSAMAI, Tamires; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015254, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uep.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, Juliano Deotti da; WEINMANN, Carlos; VANZELA, Ivonete Dalmédico. A

Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina na Rota da Agenda Neoliberal de Educação. I Seminário Nacional Empesquisa, ANAIS – 2021. Disponível em: www.seminarionacionalempesquisa.com.

SIMÕES, Willian. Formação de Professores em Geografia: Reflexões e Indagações Sobre Educação Integral, Organização Curricular Por Área do Conhecimento e Diversidade. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Florianópolis, v. 1, n. 2, out. 2014.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas: na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

SIMÕES, Willian. Ocupações secundaristas em Santa Catarina: experiência e (auto)formação política. **Linhas Críticas**, 27, e36759. 2021.

TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O CONSENSO POR FILANTROPIA, Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca (PE), Brasil, 2021.

VESENTINI, José William. (org.). **O Ensino De Geografia No Século XXI**. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A - Categorias e Princípios da Geografia nas Trilhas de Aprofundamento da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

